

TU Dresden
Philosophische Fakultät
Institut für Politikwissenschaften
Professur für Didaktik der politischen Bildung

Die Abschlussprüfung als geheimer Lehrplan für die Lehr-Lernprozesse im Wirtschafts- und Sozialkundeunterricht der berufsbildenden Schulen

Master-Arbeit

Konsekutiver Master-Studiengang Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen,
Berufliche Fachrichtung: Lebensmittel-, Ernährungs- und Haushaltswissenschaft,
Studiertes Fach: Wirtschafts- und Sozialkunde

1. Gutachterin: Prof. Dr. Anja Besand
2. Gutachterin: Prof. Dr. Dr. Barbara Fegebank

Julia Bauer
Matrikelnummer: 3426281
Immatrikulationsjahrgang: 2010
Fachsemester: 4

eingereicht am 31. Juli 2012

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Das duale Prüfsystem der Bundesrepublik Deutschland	3
2.1 Allgemeine Rechtsgrundlagen	4
2.2 Zuständige Stellen im Prüfprozess	6
2.2.1 Neuregelungen im Berufsbildungsgesetz und deren Konsequenzen	7
2.2.2 Aufgabenerstellungseinrichtungen	8
2.3 Regularien für den Prüfungsbereich Wirtschafts- und Sozialkunde	11
2.4 Schriftliche Prüfungsdurchführungsform und ihre Aufgabentypen	17
2.4.1 Gebundene Aufgabentypen	21
2.4.2 Nichtgebundene Aufgabentypen	25
2.4.3 Qualitätskriterien der schriftlichen Prüfung	29
2.5 Schnittmengen von politischer und beruflicher Bildung	31
3 Quantitative Datenerhebung	38
3.1 Analyse der Prüfungsaufgabensätze Wirtschafts- und Sozialkunde	38
3.1.1 Prüfungsaufgabensatz Bürokaufmann/-kauffrau (Winter 2011/12)	42
3.1.2 Prüfungsaufgabensatz Koch/Köchin (Winter 2011/2012)	44
3.1.3 Prüfungsaufgabensatz Mechatroniker/-in (Winter 2011/2012)	46
3.1.4 Zusammenfassung der Aufgabenanalyse	48
3.2 Lehrplananalyse	50
3.2.1 Baden-Württemberg	51
3.2.2 Bayern	55
3.2.3 Berlin und Brandenburg	57
3.2.4 Bremen	60
3.2.5 Hamburg	64
3.2.6 Mecklenburg-Vorpommern	66
3.2.7 Niedersachsen	68

3.2.8 Nordrhein-Westfalen	71
3.2.9 Rheinland-Pfalz	73
3.2.10 Saarland	76
3.2.11 Sachsen	78
3.2.12 Schleswig-Holstein	82
3.2.13 Thüringen	86
3.2.14 Zusammenfassung der Lehrplananalyse	89
4 Qualitative Datenerhebung	91
4.1 Forschungsdesign	91
4.2 Methode der qualitativen Inhaltsanalyse	92
4.3 Ergebnisse der Inhaltsanalyse	93
4.3.1 Die Abschlussprüfung als Damoklesschwert für den Lehrenden	94
4.3.2 Nomen est omen	98
4.3.3 „Und alles andere hängt vom Lehrer ab, vom Geschick des Lehrers, seinen Unterricht zu gestalten und zu sagen, das ist wichtig.“ (3/343ff.).....	101
4.3.4 Berufsbildender Unterricht und Prüfungswesen – Einheit oder Dualismus?	104
5 Konklusion	109
6 Empfehlungen	114
Literaturverzeichnis	116

Abkürzungsverzeichnis

AkA	Aufgabenstelle für Abschluss- und Zwischenprüfungen
AO	Ausbildungsordnung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BiBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
GPJE	Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenen- bildung
IHK	Industrie- und Handelskammer
KMK	Kultusministerkonferenz
MPO	Musterprüfungsordnung
PAL	Prüfungsaufgaben und Lehrmittelentwicklungsstelle
PO	Prüfungsordnung
TB	Themenbereich in den KMK-Elementen (2007)
WiSo	Wirtschafts- und Sozialkunde
ZFA	Zentral-Fachausschuss Berufsbildung Druck und Medien
ZPA	Zentralstelle für Prüfungsaufgaben

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: SCHEMA DES BERUFLICHEN PRÜFUNGS- UND ZERTIFIZIERUNGSSYSTEM..	3
ABBILDUNG 2: STELLUNG DES PRÜFUNGSAUSSCHUSSES IM PRÜFSYSTEM	6
ABBILDUNG 3: LANDKARTE DER KAUFMÄNNISCHEN AUFGABENERSTELLUNG	10
ABBILDUNG 4: BEISPIEL EINER MEHRFACH-WAHL-AUFGABE MIT EINEM RICHTIGEN LÖSUNGSVORSCHLAG	22
ABBILDUNG 5: BEISPIEL EINER ZUORDNUNGSAUFGABE	23
ABBILDUNG 6: BEISPIEL EINER ERARBEITUNGSAUFGABE MIT KURZANTWORT.....	26
ABBILDUNG 7: BEISPIEL EINER ERARBEITUNGSAUFGABE MIT LEICHT EINGESCHRÄNKTER ANTWORTFREIHEIT	28
ABBILDUNG 8: BEREICHE DES KONZEPTIONELLEN DEUTUNGSWISSENS.....	35
ABBILDUNG 9: AUFTEILUNG DER UNGEBUNDENEN UND GEBUNDENEN AUFGABENTYPEN AUF DIE GESAMTANZAHL DER PRÜFUNGSAUFGABEN	39
ABBILDUNG 10: AUFTEILUNG DER UNGEBUNDENEN AUFGABENTYPEN IN DEN DREI AUFGABENSÄTZEN	40
ABBILDUNG 11: AUFTEILUNG DER GEBUNDENEN AUFGABENTYPEN IN DEN DREI AUFGABENSÄTZEN	41
ABBILDUNG 12: VERTEILUNG DER AUFGABEN HINSICHTLICH IHRES INHALTES AUF DIE DREI FESTGELEGTE PRÜFGEBIETE DER KMK IM PRÜFUNGSAUFGABENSATZ WIRTSCHAFTS- UND SOZIALKUNDE FÜR BÜROKAUFMANN/-KAUFFRAU	42
ABBILDUNG 13: VERTEILUNG DER AUFGABEN HINSICHTLICH IHRES INHALTES AUF DIE ZWÖLF THEMENBEREICHE DER KMK IM PRÜFUNGSAUFGABENSATZ WIRTSCHAFTS- UND SOZIALKUNDE FÜR BÜROKAUFMANN/-KAUFFRAU	43
ABBILDUNG 14: VERTEILUNG DER AUFGABEN HINSICHTLICH IHRES INHALTES AUF DIE DREI FESTGELEGTE PRÜFGEBIETE DER KMK IM PRÜFUNGSAUFGABENSATZ WIRTSCHAFTS- UND SOZIALKUNDE FÜR KOCH/KÖCHIN	44
ABBILDUNG 15: VERTEILUNG DER AUFGABEN HINSICHTLICH IHRES INHALTES AUF DIE ZWÖLF THEMENBEREICHE DER KMK IM PRÜFUNGSAUFGABENSATZ WIRTSCHAFTS- UND SOZIALKUNDE FÜR KOCH/KÖCHIN	45
ABBILDUNG 16: VERTEILUNG DER AUFGABEN HINSICHTLICH IHRES INHALTES AUF DIE DREI FESTGELEGTE PRÜFGEBIETE DER KMK IM PRÜFUNGSAUFGABENSATZ WIRTSCHAFTS- UND SOZIALKUNDE FÜR MECHATRONIKER/-IN.....	46
ABBILDUNG 17: VERTEILUNG DER AUFGABEN HINSICHTLICH IHRES INHALTES AUF DIE ZWÖLF THEMENBEREICHE DER KMK IM PRÜFUNGSAUFGABENSATZ WIRTSCHAFTS- UND SOZIALKUNDE FÜR MECHATRONIKER/-IN	47

ABBILDUNG 18: VERGLEICHENDE VERTEILUNG DER NEUEN KMK-ELEMENTE ZWISCHEN DEN DREI PRÜFUNGS-AUSFGABENSÄTZEN	49
ABBILDUNG 19: ORGANISATIONSPRINZIPIEN FÜR DIE LEHRPLANKONZEPTION.....	50
ABBILDUNG 20: VERTEILUNG DER KMK-ELEMENTE AUF DIE BEIDEN FÄCHER IN BADEN-WÜRTTEMBERG	54
ABBILDUNG 21: VERTEILUNG DER KMK-ELEMENTE IM FACH SOZIALKUNDE IN BAYERN	56
ABBILDUNG 22: ÜBERBLICK ÜBER HANDLUNGSFELDER UND DEN ZUGEHÖRIGEN MODULEN	58
ABBILDUNG 23: VERTEILUNG DER KMK-ELEMENTE AUF DAS FACH WIRTSCHAFTS- UND SOZIALKUNDE, POLITISCHE BILDUNG IN BERLIN UND BRANDENBURG	59
ABBILDUNG 24: STRUKTUR DES RAHMENLEHRPLANS IM FACH POLITIK IN BREMEN	61
ABBILDUNG 25: ÜBERSICHT ÜBER DIE POLITISCHEN HANDLUNGSFELDER UND DEREN SCHWERPUNKTE.....	62
ABBILDUNG 26: VERTEILUNG DER KMK-ELEMENTE IM FACH POLITIK IN BREMEN	63
ABBILDUNG 27: VERTEILUNG DER KMK-ELEMENTE IM FACH WIRTSCHAFT UND GESELLSCHAFT IN HAMBURG.....	65
ABBILDUNG 28: VERTEILUNG DER KMK-ELEMENTE IM FACH SOZIALKUNDE GETRENNT NACH VERBINDLICHEN UND FAKULTATIVEN THEMENBEREICHEN IN MECKLENBURG-VORPOMMERN.....	67
ABBILDUNG 29: DESKRIPTOREN ZUR BESCHREIBUNG DER NIVEAUS DES EUROPÄISCHEN QUALIFIKATIONSRAHMENS AUSSCHLIEßLICH BEZOGEN AUF DIE ERFORDERLICHEN KENNTNISSE	69
ABBILDUNG 30: VERTEILUNG DER KMK-ELEMENTE IN DEN LERNFELDERN DES FACHS POLITIK IN NIEDERSACHSEN	70
ABBILDUNG 31: VERTEILUNG DER KMK-ELEMENTE IM BEREICH POLITISCHE BILDUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN	72
ABBILDUNG 32: ZEITLICHE GLIEDERUNG DER LERNBAUSTEINE IM DREIJÄHRIGEN AUSBILDUNGSZEITRAUM IN RHEINLAND-PFALZ	73
ABBILDUNG 33: VERTEILUNG DER KMK-ELEMENTE IM FACH SOZIALKUNDE/WIRTSCHAFTSLEHRE IN RHEINLAND-PFALZ	75
ABBILDUNG 34: VERTEILUNG DER KMK-ELEMENTE AUF DIE BEIDEN FÄCHER SOZIALKUNDE UND WIRTSCHAFTSKUNDE IM SAARLAND	77
ABBILDUNG 35: VERTEILUNG DER KMK-ELEMENTE AUF DIE BEIDEN FÄCHER GEMEINSCHAFTSKUNDE UND WIRTSCHAFTSKUNDE IN SACHSEN	81
ABBILDUNG 36: STRUKTUR DES LEHRPLANS IN SCHLESWIG-HOLSTEIN	83

ABBILDUNG 37: VERTEILUNG DER KMK-ELEMENTE IM FACH WIRTSCHAFT/POLITIK DURCH DIE AUSGEWÄHLTEN LERNABSCHNITTE IN SCHLESWIG-HOLSTEIN	85
ABBILDUNG 38: ÜBERSICHT ÜBER DIE PROBLEMBEREICHE IM FACH SOZIALKUNDE IN THÜRINGEN IN BEZUG AUF DIE SCHLÜSSELPROBLEME	86
ABBILDUNG 39: VERTEILUNG DER KMK-ELEMENTE AUF DAS FACH SOZIALKUNDE UND DAS LERNFELD WIRTSCHAFTSLEHRE IN NICHTKAUFMÄNNISCHEN BERUFEN IN THÜRINGEN.....	88
ABBILDUNG 40: ÜBERSICHT ÜBER DIE ORGANISATIONSSTRUKTUREN ALLER ANALYSIERTEN LEHRPLÄNE.....	89

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: ÜBERBLICK ÜBER RECHTSVERORDNUNGEN, DIE DIE ABSCHLUSSPRÜFUNG DETERMINIEREN.....	5
TABELLE 2: KATALOG DER INHALTE DER WIRTSCHAFTS- UND SOZIALKUNDEPRÜFUNG – KMK-ELEMENTE 1984.....	12
TABELLE 3: AUSBILDUNGS- UND PRÜFUNGSGEGENSTÄNDE FÜR DEN UNTERRICHT IN DER BERUFSSCHULE IM BEREICH WIRTSCHAFTS- UND SOZIALKUNDE GEWERBLICH-TECHNISCHER AUSBILDUNGSBERUFE.....	15
TABELLE 4: ÜBERSICHT ÜBER DIE AUFTEILUNG DER SCHRIFTLICHEN PRÜFUNGSBEREICHE	19
TABELLE 5: ÜBERSICHT ÜBER SCHRIFTLICHE AUFGABENFORMEN	20
TABELLE 6: VERGLEICH DER ENTWICKLUNG VON (TEST-)AUFGABEN	32
TABELLE 7: VERTEILUNG DER KMK-THEMENBEREICHE IM FACH GEMEINSCHAFTSKUNDE IN BADEN-WÜRTTEMBERG.....	51
TABELLE 8: VERTEILUNG DER KMK-THEMENBEREICHE IM FACH WIRTSCHAFTSKUNDE IN BADEN-WÜRTTEMBERG	52
TABELLE 9: VERTEILUNG DER KMK-THEMENBEREICHE IN SOZIALKUNDE IN BAYERN....	55
TABELLE 10: VERTEILUNG DER KMK-THEMENBEREICHE DURCH DIE PFLICHTMODULE IN BERLIN UND BRANDENBURG	59
TABELLE 11: VERTEILUNG DER KMK-THEMENBEREICHEN IN POLITIK IN BREMEN.....	62
TABELLE 12: VERTEILUNG DER KMK-THEMENBEREICHE IN WIRTSCHAFT UND GESELLSCHAFT IN HAMBURG.....	65
TABELLE 13: VERTEILUNG DER KMK-THEMENBEREICHE IM FACH SOZIALKUNDE IN MECKLENBURG-VORPOMMERN.....	66
TABELLE 14: VERTEILUNG DER KMK-THEMENBEREICHE IN POLITIK IN NIEDERSACHSEN	70
TABELLE 15: VERTEILUNG DER KMK-THEMENBEREICHE IN DER POLITISCHEN BILDUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN	72
TABELLE 16: VERTEILUNG DER KMK-THEMENBEREICHE IN SOZIALKUNDE/WIRTSCHAFTSLEHRE IN RHEINLAND-PFALZ	74
TABELLE 17: VERTEILUNG DER KMK-THEMENBEREICHE IN SOZIALKUNDE IM SAARLAND	76
TABELLE 18: VERTEILUNG DER KMK-THEMENBEREICHE IN WIRTSCHAFTSKUNDE IM SAARLAND	77

TABELLE 19: VERTEILUNG DER KMK-THEMENBEREICHE IN GEMEINSCHAFTSKUNDE IN SACHSEN	79
TABELLE 20: VERTEILUNG DER KMK-THEMENBEREICHE IN WIRTSCHAFTSKUNDE IN SACHSEN	80
TABELLE 21: VERTEILUNG DER KMK-THEMENBEREICHE IN WIRTSCHAFT/POLITIK IN SCHLESWIG-HOLSTEIN	84
TABELLE 22: VERTEILUNG DER KMK-THEMENBEREICHE IN SOZIALKUNDE IN THÜRINGEN	87
TABELLE 23: VERTEILUNG DER KMK-THEMENBEREICHE IM LERNFELD WIRTSCHAFTSLEHRE IN THÜRINGEN	87
TABELLE 24: DURCHSCHNITTLICHE PUNKTEZAHLEN IM PRÜFBEREICH WIRTSCHAFTS- UND SOZIALKUNDE FÜR DIE BETRACHTETEN BUNDESLÄNDER IN DEN DREI ANALYSIERTEN BERUFEN	111

1 Einleitung

„Berufsbildung ist Allgemeinbildung oder Allgemeinbildung ist Berufsbildung“ mit diesem Zitat verdeutlicht SCHELTEN (2004, 6), der sich dabei auf den Gründervater der Berufsschule Georg Kerschensteiner bezieht, den heutigen Status der Berufsbildung. Historisch gesehen hatte Kerschensteiner zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit seinem Postulat „Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung“ die Signifikanz der beruflichen Ausbildung zum ersten Mal festgestellt und damit deren Grundstein gelegt. Aus dem heutigen Blickwinkel kann ohne die Integration der Menschenbildung, damit verbunden der Allgemeinbildung in der Berufsbildung, kein selbstständig handelnder Mensch herausgebildet werden. Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen die Prüfungen, die den Abschluss der Berufsausbildung markieren und somit das Erreichen des übergeordneten Zieles, das Herausbilden eines handlungsfähigen Arbeitnehmers, feststellen. Darüber hinaus kann mit Hilfe der Abschlussprüfung gezeigt werden, inwiefern die beiden Partner im Dualen System, der Betrieb und die Schule¹, ihre Ausbildungsverpflichtungen erfüllen. Dies zu überprüfen soll und kann nicht der Anspruch dieser Arbeit sein, jedoch wird vermutet, dass es einen Antizipationsmechanismus bzw. eine „Antizipationsschleife“ zwischen dem erfolgreichen Bestehen des Prüflings und der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse im berufsbildenden Unterricht gibt. Speziell wird dabei das Augenmerk auf den dritten Teil der schriftlichen Abschlussprüfung in Wirtschafts- und Sozialkunde und dem dazugehörigen Unterricht gelegt.

Die aktuellen Forschungen beschäftigen sich überwiegend mit der Ausgestaltung des praktischen Prüfungsteils, so evaluiert EBBINGHAUS im Bereich der Ausbildungsgänge im IT-Bereich die Ergebnisse einer veränderten Prüfungsform, die mit Hilfe von *prototypischen Geschäftsprozessen* innerhalb des betrieblichen Ablaufes, die berufliche Handlungskompetenz der Auszubildenden überprüft (vgl. 2004, 5). Innerhalb dieser Untersuchung werden außerdem die fachtheoretischen berufsbezogenen Teile der schriftlichen Prüfung näher beleuchtet. Dabei wird vor allem die tatsächliche Durchführung von kompetenz- und handlungsorientierten

¹ In der Berufspädagogik wird für den Lernort Schule anstelle von Berufsschule der Terminus berufsbildende Schule verwendet, weil die ältere Bezeichnung einzig eine Schulform in der Berufsbildung deklariert. Da sich die Arbeit jedoch auf die teilzeitschulische duale Berufsausbildung konzentriert, wird wegen der Einheitlichkeit und eines besseren Verständnisses in den Ausführungen die Bezeichnung Berufsschule benutzt.

Prüfungen in Frage gestellt. Entsprechend dieses festgestellten Mangels verweist SCHMIDT (vgl. 2000, 2) weiterhin darauf, dass die überregionalen Aufgabenerstellungsausschüsse, bei der Entwicklung von Prüfungsaufgaben, mit denen die berufliche Handlungskompetenz nachgewiesen werden soll, überfordert scheinen. Neben den genannten Autoren und weiteren bedeutenden Wissenschaftlern in diesem Bereich wie SLOANE und REETZ, die überwiegend in kaufmännischen und gewerblich-technischen Berufen die Abschlussprüfungen mit Schwerpunkt auf den berufsbezogenen Bereich untersuchen, thematisiert einzig TRILLING (2003) den berufsübergreifenden Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde des schriftlichen Prüfverfahrens. Dabei setzt er sich (zwar eingeschränkt auf kaufmännische Ausbildungsgänge), neben dem berufsbezogenen Bereichen, kritisch mit den *Anspruchsebenen* der Aufgabenstellungen auseinander (vgl. ebd.). Hypothetisch konstatiert er in seinem Vorwort, dass solche „überregionalen Examina [...] als heimlicher Lehrplan [wirken]“ und dementsprechend einer „permanenten wissenschaftlichen Überprüfung“ bedürfen (TRILLING, 2003) [Ver.d.Verf.].

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit werden die theoretischen Grundlagen zum dualen Prüfsystem in der Bundesrepublik Deutschland mit dem Schwerpunkt auf den Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde und den schriftlichen Prüfverfahren erörtert. Der anschließende empirische Teil gliedert sich in eine quantitative Dokumentenanalyse im Kapitel 3 und die qualitative Inhaltsanalyse von Experteninterviews im Kapitel 4. Durch die quantitative Datenerhebung werden einerseits Prüfungsaufgabensätze des Bereichs Wirtschafts- und Sozialkunde und andererseits Curricula, die dem Unterricht im Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde übergeordnet sind, hinsichtlich ihres inhaltlichen Gehaltes überprüft. Im Anschluss daran werden die Gegebenheiten im Wirtschafts- und Sozialkundeunterricht an sächsischen berufsbildenden Schulen mithilfe der Experteninterviews dargelegt. Das Kapitel fünf verbindet die erzeugten Aussagen aus den einzelnen empirischen Teilen und soll abschließend den Bezug zur These vom heimlichen Lehrplan herstellen. Im letzten Kapitel werden Empfehlungen formuliert, die die Situation der politischen Bildung in der beruflichen Bildung vor allem im Hinblick auf die schriftliche Abschlussprüfung im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde verbessern könnten.

2 Das duale Prüfsystem der Bundesrepublik Deutschland

Auf einem Kongress des Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) stellte REISSE (1993, 181) bereits 1992 für die Abschlussprüfungen der dualen Berufsausbildung fest, dass sie in ein System mit mehreren miteinander verbundenen Systemteilen eingebettet sind (siehe Abbildung 1). Innerhalb der Diskussion, wie berufliche Handlungskompetenz in Prüfungen erfasst werden könne, wird darauf hingewiesen, dass als Grundlage für sämtliche Überlegungen gilt: bei Veränderung eines Teilaspektes ergeben sich Änderungen in einem anderen Teil. Die Teile des Systems üben somit unmittelbare Wechselwirkungen aufeinander aus.

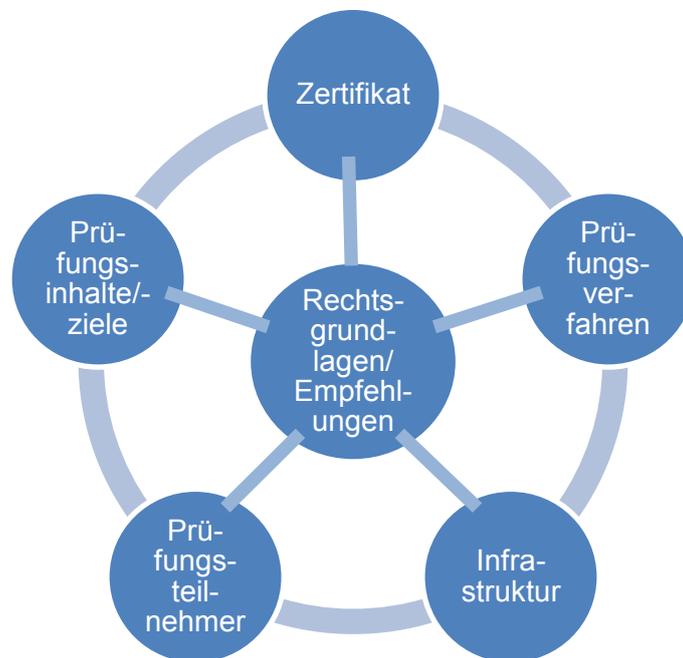


Abbildung 1: Schema des beruflichen Prüfungs- und Zertifizierungssystem nach REISSE (1993, 181)

Im nachfolgenden Kapitel sollen einige Teile des Prüfungssystems mit Fokus auf den schriftlichen Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde näher erläutert werden. Speziell werden dabei die Rechtsgrundlagen, die Infrastruktur bzw. die zuständigen Stellen und die Ausbildungs- und Prüfungsinhalte näher erläutert. Anschließend erfolgen die Betrachtung des schriftlichen Prüfungsverfahrens und deren zugehörige Aufgabenarten. Letztlich wird im Kapitel die Position der politischen Bildung in der beruflichen Bildung dargestellt. Eine Auseinandersetzung ist aufgrund der verschiedenen fachdidaktischen Ansätze nur ansatzweise möglich.

2.1 Allgemeine Rechtsgrundlagen

Anders als der große Teil des föderalistischen Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland wird die Berufsbildung von mehreren bundeseinheitlich geltenden Rahmenbedingungen determiniert. Diese fundieren auf verschiedenen gesetzlichen Einflussfaktoren, die an dieser Stelle speziell für das Prüfungswesen aufgeführt sind (vgl. PAHL, 2012, 243):

- das Berufsbildungsgesetz (BBiG),
- die Handwerksordnung (HwO),
- die zugehörigen KMK-Rahmenvereinbarungen und -beschlüsse,
- die (betrieblichen) Ausbildungsordnungen des Bundes (AO).

Das Berufsbildungsgesetz regelt die Intentionen der Abschlussprüfung in der dualen Berufsausbildung wie folgt:

„Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat. In ihr soll der Prüfling nachweisen, dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist“ (§ 38 BBiG zit. in PAHL, 2012, 243).

Auf Landesebene gelten zusätzlich nachfolgende Regelungen (vgl. ebd.):

- die Landesverfassungen und
- die Schulgesetze der Länder.

Generell besitzen die „einrichtungs- und berufsbezogenen Empfehlungen, Protokolle, Rahmenlehrpläne und Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz“ für die Planung und Ausführung der Lehr-Lernprozesse einen bedeutenden Stellenwert (ebd., 257). Darüber hinaus garantieren diese rahmengebenden Ordnungsmittel eine Verbindlichkeit, die die Evaluation von bundesweit einheitlichen Ausbildungsgängen, deren Abschlüsse und dementsprechend deren institutionelle Berechtigung absichern. Speziell enthalten die Vereinbarungen, die auf die berufsbildenden Schulen bezogen sind, „Bestimmungen zur Gliederung, zu den Aufgaben und Zielen, zu den möglichen Bildungsgängen, zu den Abschlussprüfungen sowie den möglichen Abschlüssen“ (ebd.).

Beispielsweise regelt die derzeit gültige Verordnung für die Berufsausbildung zum Koch/zur Köchin in § 8 die Modalitäten der Abschlussprüfung wie folgt:

„(1) Die Abschlussprüfung erstreckt sich auf die in der Anlage aufgeführten Fertigkeiten und Kenntnisse sowie den im Berufsschulunterricht vermittelten Lehrstoff, soweit er für die Berufsausbildung wesentlich ist“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, 1998, 365).

Weiterhin regelt der Abschnitt vier grundlegend die Inhalte der jeweiligen Prüfungsbereiche. Neben den Prüfungsbereichen Technologie und Warenwirtschaft, werden „Fragen und Aufgaben, die sich auf praxisbezogene Fälle beziehen sollen, insbesondere aus folgenden Gebieten“ aufgegriffen; im Prüfungsbereich Wirtschafts- und Sozialkunde beschränkt sich die Formulierung einzig auf „allgemeine wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge der Berufs- und Arbeitswelt“ (ebd.). Die inhaltliche Regelung der Prüfung, die in der Verordnung mit einer Anlage versehen ist, konkretisiert vornehmlich die fachtheoretischen bzw. berufsbezogenen Schwerpunkte der Ausbildung. Da in jedem anerkannten Ausbildungsberuf eine Abschlussprüfung durchzuführen ist, sind die Vorgaben dieser Rahmenbedingungen analog zu anderen Ausbildungsgängen. Den Überblick über das Zusammenwirken von verschiedenen Rechtsvorschriften, die bereits erwähnt wurden und die, die im anschließenden Abschnitt noch weiter vertieft werden, gewährt die nachfolgende Tabelle 1.

Tabelle 1: Überblick über Rechtsverordnungen, die die Abschlussprüfung determinieren (vgl. REETZ & HEWLETT, 2008, 217)

Gesetz		geltende Rechtsprechung	vereinbartes Recht	
	ermächtigt zu			
Bundesregelungen z.B. BBiG	Rechtsverordnungen <i>z.B. Ausbildungsordnungen</i>	Satzungen <i>z.B. Prüfungsordnungen</i>	Urteile • Verwaltungsgericht • Arbeitsgericht	z.B. Ausbildungsvertrag
Abschlussprüfung nach BBiG in einem anerkannten Ausbildungsberuf				

Mit Hilfe der Übersicht kann die Komplexität des Prüfungswesens verdeutlicht werden. Neben den bundeseinheitlichen Regelungen gilt für jeden anerkannten Ausbildungsberuf eine Ausbildungsordnung. Die Prüfungsordnungen werden von den zuständigen Kammern (siehe 2.2) als jeweilige Satzung festgelegt, die dann speziell die Durchführung der Prüfung für die zu betreuenden Berufe näher erläutert.

2.2 Zuständige Stellen im Prüfprozess

Im Berufsbildungsgesetz wird den Kammern, den Bereich des öffentlichen Dienstes exkludiert, eine der wesentlichsten Aufgaben der Berufsbildung – die Durchführung der Abschlussprüfung – zugewiesen. Keine schulischen Institutionen, sondern diese zuständigen Stellen sind nach § 39, Absatz 1 ausschlaggebend für die organisatorischen Rahmenbedingungen (vgl. REETZ & HEWLETT, 2008, 215). Von den gesetzlich festgelegte Institutionen – den Kammern – müssen prüfungsausführende Organe – Prüfungsausschüsse – eingerichtet werden, die für die inhaltliche Ausgestaltung der Prüfungen sowie für die Abnahme und Bewertung der Prüfungsleistungen verantwortlich sind. Die Bedeutung der Prüfungsausschüsse ist demnach beachtlich, da diese als „unmittelbar praktisch tätige Kammerorgane“ an der Abnahme von Abschlussprüfungen aktiv sind (ebd.). Im nachfolgenden Schaubild (Abbildung 2) werden die übergeordneten Institutionen und Regularien, die Interdependenzen zwischen den kammerinternen Verwaltungen und den Prüfungsausschüssen und deren Status deutlich.

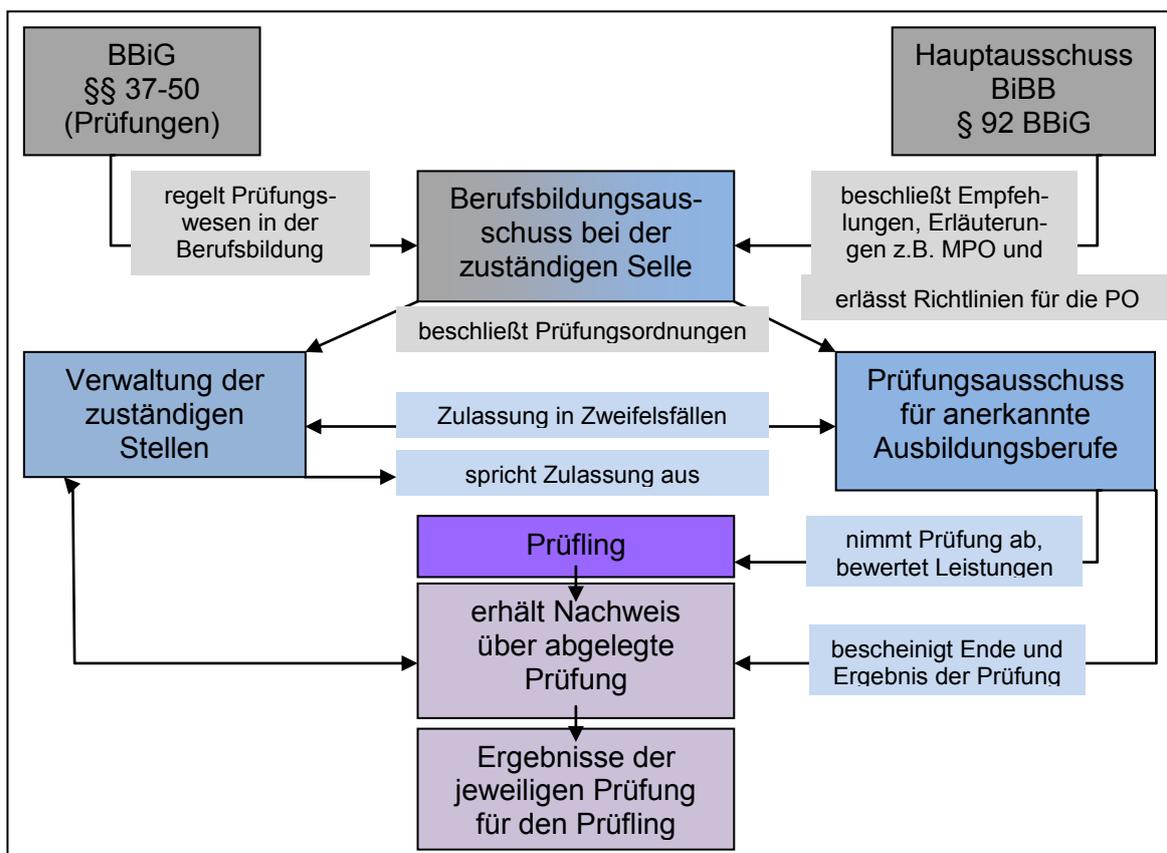


Abbildung 2: Stellung des Prüfungsausschusses im Prüfsystem (vgl. REETZ & HEWLETT, 2008, 215)

2.2.1 Neuregelungen im Berufsbildungsgesetz und deren Konsequenzen

Mit den Änderungen der Rahmenvereinbarungen und dem beginnenden Neuordnungsverfahren der Berufe ab 1998 mussten dementsprechend auch die Defizite behoben werden, die als konvergente Entwicklung zwischen Inhalt und Struktur der Berufsausbildung und der Prüfung beschrieben werden kann (vgl. SCHMIDT, 2000, 2). SCHMIDT kritisiert daraufhin:

„Die Berufsausbildung darf nicht durch die Abschlussprüfung determiniert werden, das Ziel und die Art der Berufsausbildung muss vielmehr Form und Aussagekraft der Prüfung festlegen. Wenn sich die Berufsausbildung in Richtung Handlungs- und Prozessorientierung sowie Schlüsselqualifikation ändert, müssen sich Prüfungen ebenfalls ändern“ (ebd.).

Durch die Reform des Berufsbildungsgesetzes wurde zum 1. April 2005 ebenfalls das Prüfungswesen (statuiert in §§ 37 bis 50 BBiG) überarbeitet. Die Einarbeitung der neuen Anforderungen erfolgte jedoch nicht in der benötigten Tiefe, die „teilweise unzulänglichen Prüfungsverfahrensvorschriften“ wurden nicht präziser definiert, sondern es ergänzen lediglich vier Neuerungen das aktuelle Gesetz (vgl. REETZ & HEWLETT, 2008, 216). Die thematisch relevanten Änderungen seien kurz dargelegt (vgl. ebd.):

- Alternativ zur herkömmlichen punktuellen Abschlussprüfung wird die Möglichkeit eingeräumt, dass Teile der Abschlussprüfung bereits während der Ausbildung mit Hilfe der „gestreckten Abschlussprüfung“ abgelegt werden können.
- Für einzelne, nicht mündlich zu erbringende Prüfungsleistungen können von Dritten gutachterliche Stellungnahmen eingeholt werden. Dies eröffnet den Berufsschulen, die schulisch erbrachten Leistungen des Prüflings in die Bewertung des Prüfungsausschusses zu inhibieren.
- Die personelle Besetzung der Aufgabenerstellungsausschüsse erfolgt paritätisch², da nur in diesem Falle die erstellten Aufgaben als bindend gelten. Zukünftig legen die Prüfungsordnungen der zuständigen Stellen fest, in

² Ein Prüfungsausschuss muss aus mindestens drei Mitgliedern bestehen, wobei zu gleichen Teilen Vertreter der Arbeitgeber und Arbeitnehmer berufen werden müssen. Weiterhin muss mindestens ein Lehrender einer berufsbildenden Schule im Ausschuss tätig sein (vgl. TRILLING, 2003, 7). Die Parität besteht also nur zwischen den Partnern des betrieblichen Ausbildungsberichts und nicht zwischen den beiden Lernorten Betrieb und Schule.

welcher Form die überregional erstellten Aufgaben zu übernehmen sind (§ 47, Abs. 2 BBiG).

Wegen der unzureichenden gesetzlichen Präzision, die mit der geltenden Rechtsprechung (siehe Tabelle 1) nur notdürftig ergänzt werden kann, hat der Hauptausschuss des Bundesministeriums für Berufsbildung eine Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Abschluss- und Umschulungsprüfungen erlassen (vgl. REETZ & HEWLETT, 2008, 216). Für die Erstellung von Prüfungsaufgaben ist jedoch nichts anderes festgelegt als im Berufsbildungsgesetz. Im dritten Abschnitt wird einzig erneut der Hinweis auf die paritätische Zusammensetzung des Aufgabenerstellungsausschusses gegeben (vgl. ZPA, 2007, 10). Diese Offenheit lässt ungeschriebene Regeln, die sich im Laufe der langjährigen Prüfungspraxis der probaten Ausschussmitglieder herausgebildet haben, innerhalb des Prüfungssystems zur Anwendung kommen. Dies wird zwar größtenteils nur in den praktischen Abschlussprüfungen eine maßgebliche Rolle spielen, jedoch kann die unklare Regelung auch Auswirkungen auf die Aufgabenerstellung haben, was wiederum konträr zur bundeseinheitlichen Qualität, Validität und Objektivität der Prüfungen steht (siehe dazu 2.4.3).

2.2.2 Aufgabenerstellungseinrichtungen

Diese Gesetzesänderung ermöglicht den Kammern gemeinsame, überregionale Prüfungsausschüsse zu bilden. Dieses Novum wird vor allem für die Konzeption des schriftlichen Teils der Abschlussprüfung durch die zuständigen Stellen rege genutzt und mit dem Argument der Effizienz der arbeitsteiligen Zusammenarbeit und der Ökonomik der Prüfungsaufgaben begründet. Damit sind die Prüfungsaufgaben für alle Prüflinge (an einem einheitlichen Prüfdatum) eines festgelegten Areals in einem Ausbildungsberuf identisch. Die Erstellung der Aufgaben erfolgt über einen Fachausschuss, der von den zuständigen Stellen (örtliche IHK oder Leitkammern) eingerichtet wurde (vgl. REETZ & HEWLETT, 2008, 131). Zu diesen Aufgabenentwicklungsstellen gehören:

- ZPA – Zentralstelle für Prüfungsaufgaben der Industrie- und Handelskammer in Nordrhein-Westfalen, die Prüfungsaufgaben in Kooperation mit der AKA für kaufmännische und kaufmännisch-verwandte Berufe bereitstellt,
- AKA – Aufgabenstelle für Abschluss- und Zwischenprüfungen, die in die IHK Mittelfranken in Nürnberg integriert ist und Prüfungsaufgaben für kaufmännische und kaufmännisch-verwandte Berufe konzipiert,
- PAL – Prüfungsaufgaben- und Lehrmittel-Entwicklungsstelle integriert in die IHK Region Stuttgart, die die Prüfungsaufgaben für gewerblich-technische Berufe erstellt,
- ZFA – Zentral-Fachausschuss Berufsbildung Druck und Medien, der für Berufe der Druckindustrie und verwandte Berufe der Medienwirtschaft Prüfungsaufgaben bereitstellt, jedoch im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde auf die Aufgaben der PAL zurückgreift (vgl. ZFA, 2012).

Die zugehörigen Ausbildungsberufe zur jeweiligen zentralen Aufgabenerstellungseinrichtung sind in Anlage 1 dokumentiert.

Die Zusammenarbeit der AKA und der ZPA wurde am 15. März 2007 innerhalb einer schriftlichen Vereinbarung mit dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) dokumentiert (vgl. REETZ & HEWLETT, 2008, 307). Dort wurde festgelegt, dass die entsprechenden Ausbildungsberufe (siehe Anlage 1) in der Abschlussprüfung, mit der Ausnahme von Baden-Württemberg, bundesweit einheitlich geprüft werden (siehe Abbildung 3). Damit werden die Prüfungsaufgaben der Industrie- und Handelskammern vereinheitlicht, die einerseits der AKA (45 IHKs der zehn Länder Bayern, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) und andererseits der ZPA (23 IHKs der Länder Nordrhein-Westfalen, Berlin, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein) zugeteilt sind (vgl. VOGEL, 2011, 16). Einzige Ausnahme bildet dabei das Land Baden-Württemberg, welches die Abschlussprüfung als *Gemeinsame Prüfung*, erarbeitet durch das Kultusministerium und den ansässigen IHKs, durchführt (vgl. ebd.).



Abbildung 3: Landkarte der kaufmännischen Aufgabenerstellung (VOGEL, 2011, 16)

Über die vereinbarte Zusammenarbeit zwischen PAL und ZFA im Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde liegen der Autorin keine weiteren schriftlichen Dokumente als Beweis vor. Weiterhin konnte die Autorin in der Vorbereitung der Aufgabenanalyse feststellen, dass innerhalb von artverwandten Berufen bzw. Berufsfeldern³ gleiche Aufgabensätze in Wirtschafts- und Sozialkunde verwendet werden.

³ Laut BiBB gab es zum 1. August 2011 344 Ausbildungsberufe, die in der Literatur verschieden systematisiert werden. Es erfolgt eine unterschiedliche Einteilung von artverwandten Berufen in Berufsgruppen oder Berufsfelder. Die Agentur für Arbeit nutzt für die Einteilung der Ausbildungsberufe 27 Berufsfelder (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT, 2011). Das BiBB verwendet andererseits die Einteilung der Berufe in 13 Berufsgruppen (wird seit 2004 als veraltet angesehen) oder neuerdings 54 Berufsfelder (BiBB, 2009).

2.3 Regularien für den Prüfungsbereich Wirtschafts- und Sozialkunde

Die Orientierung für die Durchführung und Gestaltung von Prüfungen bilden die rechtlichen Grundlagen. Dadurch, dass es jedoch für den Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde keinen bundeseinheitlichen Rahmenlehrplan gibt (vgl. PAL, 2011, 1), bestehen zwischen den Bundesländern unterschiedliche Zusammensetzungen der Curricula. Auch die Ausbildungsordnungen der einzelnen Berufe bieten keine Hilfestellung für die Festlegung von Prüfungsinhalten (siehe dazu 2.1). Eine detailliertere Ausformulierung innerhalb der Ausbildungsordnung zu prüfungsrelevanten Themen im Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde erfolgt einzig für die Chemie- und Laborantenberufe (gemäß der Erprobungsordnung 2002) (vgl. ebd.) Sie bilden zwar eine Ausnahme, sind aber ohne ernst zu nehmende Auswirkung, da die Erprobungsordnung im Sommer 2012 ausläuft und keine adäquate Neuregelung geschaffen wurde (vgl. ebd., 3).

Als Reaktion auf die nicht vorhandenen bundeseinheitlichen Rahmenbedingungen einigte sich die KMK für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde in gewerblich-technischen Berufen mit einem Beschluss vom 07.05.2008 auf zwölf Themenbereiche (vgl. ebd., 1). Mithilfe dieses Beschlusses wurden Prüfungsteilgebiete und Prüfungsinhalte, die erstmals 1984 von der KMK definierten wurden (siehe Tabelle 2), überarbeitet und dem gesellschaftlichen Wandel angepasst.

Die im Dualen System verbindlich erklärte bundeseinheitliche Qualität der Berufsausbildung wird trotz der unterschiedlich gestalteten Lehrpläne der Bundesländern an dieser Stelle soweit gesichert, so „dass nur die in den KMK-Elementen aufgeführten Lernziele Inhalt überregionaler Prüfungen sein können“ (PAL, 2008, 1). Die Bundesländer sind zwar verpflichtet die Kerninhalte in deren Lehrplan zu implementieren, dies erfolgt jedoch in unterschiedlicher Art und Weise. Aufgrund der föderalen Struktur variieren weiterhin die Themenbereiche, die über den Kanon hinaus gehen, weitestgehend in Art und Umfang. In der dafür herausgegebenen Praxisinformation der PAL wird explizit klargestellt, dass Themen aus den Bereichen „Politik und Gemeinschaftskunde, Staatsbürgerkunde oder Umweltschutz“ nicht über Prüfungsrelevanz verfügen (ebd., 2).

Tabelle 2: Katalog der Inhalte der Wirtschafts- und Sozialkundeprüfung – KMK-Elemente 1984 (PAL, 2008, 2) und Zuordnung zu den neuen KMK-Elementen (TB)

Prüfungs- gebiet	Prüfungsteilgebiet	Prüfungsinhalt	neue TB
Berufsausbildung	Rechtliche Grundlagen des Berufsausbildungsverhältnisses	BBiG Berufsausbildungsvertrag: Partner, Abschluss, Dauer, Beendigung	TB 1, TB 2
	Möglichkeiten der Fortbildung und Umschulung	Maßnahmen der beruflichen Fortbildung und Umschulung, Staatliche Fördermaßnahmen	TB 4
Betrieb	Aufbau, Aufgaben und Unternehmensformen eines Betriebs sowie seine Stellung in der Wirtschaft	Aufbau eines Industriebetriebs Wesentliche Aufgabe eines Betriebs: Beschaffung, Produktion, Absatz Stellung des Industriebetriebs in der Wirtschaft Wesentliche Ziele erwerbswirtschaftlicher und öffentlicher Betriebe: Gewinnerzielung, Kostendeckung, Marktversorgung Betriebliche Kenngrößen: Produktivität, Wirtschaftlichkeit, Rentabilität	TB 9, TB 10
	Wesentliche Unternehmensformen und deren wirtschaftliche Bedeutung	Einzelunternehmen OHG, KG AG, GmbH Genossenschaften Wirtschaftliche Verflechtungen	TB 9
	Aufgaben von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen	Arbeitnehmerorganisationen Arbeitgeberorganisationen	TB 3
Arbeits- und Tarifrecht, Arbeitsschutz	Wesentliche Bereiche des Arbeitsvertrags, des Arbeitsrechts und des Arbeitsschutzes	Lohn und Gehalt Arbeitszeit und Arbeitszeitverordnung Gewerbeaufsicht/technischer Arbeitsschutz Kündigung und Kündigungsschutz Jugendarbeitsschutz Frauenarbeitsschutz/Mutterschutz Schwerbehindertenschutz Urlaub	TB 2
	Bedeutung und Aufgabe von Tarifverträgen und des Tarifrechts	Tarifaufonomie Tarifvertragspartei, Tarifverträge Laufzeit, Friedenspflicht Streik, Aussperrung, Schlichtung	TB 3
Betriebliche Mitbestimmung	Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten des Arbeitnehmers im Betrieb	Betriebsverfassungs-, Mitbestimmungsgesetz Betriebsrat, Jugend- und Auszubildendenvertretung	TB 3

Dementsprechend ergibt sich aus den neu festgelegten KMK-Elementen die inhaltliche Eingrenzung für die überregional erstellten Prüfungsaufgaben. Der Themenkatalog gilt für alle Prüflinge im gewerblich-technischen Bereich, deren

Ausbildungsbeginn ab den 1. August 2007 zu verzeichnen ist. Die Einteilung der zwölf Themengebiete erfolgt in drei Prüfgebiete, wie in Tabelle 3 dargestellt. Dabei gelten die Hervorhebungen bzw. Nummerierung als Instrument für die in Kapitel 3 durchgeführte Analyse.

Der 2007 verabschiedete Themenkatalog erweitert den bisherigen Kanon um weitere Themen, womit der Stoffumfang eindeutig größer geworden ist. So verliert der Bereich *Betriebliche Mitbestimmung* theoretisch an Bedeutung, d.h. in den alten Elementen nimmt er den Platz unter vier Prüfungsgebieten ein (siehe Tabelle 2) und in den neuen Elementen ist er einer von zwölf Themenbereichen (Themenbereich drei in Tabelle 3) innerhalb der drei übergeordneten Prüfgebiete (vgl. ebd., 3). Darüber hinaus wird nicht nur das Individuum als Arbeitnehmer fokussiert, sondern im wirtschaftlichen, gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang gesehen (vgl. ebd.). Neue Aspekte der Prüfungsaufgaben sollen deshalb das Spannungsfeld um Mann und Frau in Beruf und Familie, als Existenzgründer/-in und als Konsument/-in betrachten (vgl. ebd.). Die nähere Beschreibung der zwölf neuen Themenbereiche (im fortlaufenden Text auch als KMK-Elemente bezeichnet) hinsichtlich deren inhaltlichen Gehalts wird mit dem Verweis auf Tabelle 3 begrenzt. Diese Übersicht erläutert die inhaltlichen Aspekte der KMK-Elemente detaillierter und zeigt die Zugehörigkeit zu den jeweiligen Prüfgebieten auf. Bei der inhaltlichen Analyse der alten KMK-Elemente zeigt sich, dass diese sechs der neuen Themenbereiche entsprechen: Themenbereich eins, zwei, drei, vier, neun und zehn (siehe Tabelle 2). Damit ist der Stoffumfang in den neuen Ausbildungs- und Prüfungsgegenständen verdoppelt worden, denn neu hinzugekommen sind: der Themenbereich fünf, das komplette Prüfgebiet zwei (Themenbereich sechs bis acht) und die Erweiterung im Prüfgebiet drei um Themenbereich elf und zwölf.

Von Seiten der überregionalen Aufgabenerstellungseinrichtungen wird darauf hingewiesen, dass der Themenkatalog Prüfgebiete, Themenbereiche und Inhalte enthält, „die grundsätzlich in einer Prüfung vorkommen *können*, aber nicht zwangsläufig in jeder Wirtschafts- und Sozialkundeprüfung vorkommen *müssen*“ (PAL, 2011, 3) [Hervorhebung im Original]. Zwischen allen Aufgabenerstellungseinrichtungen herrscht hinsichtlich des Themenkatalogs Einheitlichkeit: AKA und ZPA berufen sich auf die KMK-Elemente und beziehen sich inhaltlich auf die beschriebenen Festlegungen der PAL.

Inwiefern diese inhaltlichen Veränderungen zum Tragen kommen, wird mit Hilfe der Dokumentenanalyse der Prüfungsaufgaben in Wirtschafts- und Sozialkunde in Kapitel 3 überprüft. Abschließend sei vermerkt, dass der KMK-Beschluss darauf verweist, dass sich die Elemente eingeschränkt auf die entsprechenden Ausbildungsinhalte und Prüfungsanforderungen der Berufe des gewerblich-technischen Bereichs beziehen (vgl. KMK, 2008, 1). Da es jedoch keine generellen Richtlinien für alle Berufe gibt, sondern lediglich diese konkreten Hinweise, werden diese Eingrenzungen für die nachfolgenden Analysen genutzt und somit auch auf andere Berufe und Berufsgruppen/-felder übertragen.

Tabelle 3: Ausbildungs- und Prüfungsgegenstände für den Unterricht in der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe (vgl. KMK, 2008, 2f.). Die grau hinterlegten Themenbereiche entsprechen dem alten Stoffumfang von 1984.

	Themenbereich	Inhalt
Prüfgebiet 1: Der Jugendliche in Ausbildung und Beruf	Präsentation des Ausbildungsbetriebs Rechtsrahmen zur Begründung eines Berufsausbildungsverhältnisses (Themenbereich 1)	Stellung des Betriebs in der Branche/ in der Gesamtwirtschaft, Wandel von Berufen Berufsausbildungsvertrag, Arbeitsvertrag, Arbeitsbedingungen, Arbeitsplatzsicherung
	Duales System Rechte und Pflichten der Beteiligten (Themenbereich 2)	Berufsbildungsgesetz, Handwerksordnung, Zuständige Stellen, Arbeitsrecht, Arbeitsschutz, Arbeitsgerichtsbarkeit
	Möglichkeiten und Grenzen der betrieblichen Mitbestimmung Partizipationsstrategien (Themenbereich 3)	Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, Betriebsrat, Jugend- und Auszubildendenvertretung, Tarifrecht, Tarifverträge
	Lebenslanges Lernen Wandlung der Arbeitswelt (Themenbereich 4)	Berufliche Fortbildung und Umschulung, Staatliche Fördermaßnahmen, Mobilität und Flexibilität des Einzelnen
	Leben, Lernen und Arbeiten in Europa (Themenbereich 5)	Europass, Mobilitätsprogramme, Europäische Sozialcharta
Prüfgebiet 2: Nachhaltige Existenz- sicherung	Grundzüge des sozialen Sicherungssystems Die Bedeutung für das Individuum und die Gesellschaft (Themenbereich 6)	Versicherungsprinzipien, gesetzliche und private Vorsorge, Sozialversicherungen: Sozialgerichtsbarkeit
	Zielkonflikte: Subsidiarität, Eigenverantwortung, Solidarität und Nachhaltigkeit im Zusammenhang mit sozialer Sicherung (Themenbereich 7)	Entwicklungen und Probleme der sozialen Sicherung individuelle Vermögensbildung, Steuern und Transferleistungen des Staates

	<p>Individuelle Lebensplanung und gesellschaftliches Umfeld Selbstverantwortliches und unternehmerisches Denken als Perspektive der Berufs- und Lebensplanung (Themenbereich 8)</p>	<p>Potentialanalyse, Karriereplanung, Familienplanung Rollenerwartungen von Mann und Frau in der Familie, in der Erziehung und im Beruf Möglichkeiten und Grenzen einer Existenzgründung</p>
<p>Prüfgebiet 3: Unternehmen und Verbraucher in Wirtschaft und Gesellschaft sowie im Rahmen weltwirtschaftlicher Verflechtungen</p>	<p>Unternehmensanalyse (Themenbereich 9)</p>	<p>Aufgaben, Aufbau und Ziele von Betrieben und Unternehmen, wirtschaftliche Verflechtungen Rechtsformen am Beispiel einer Personen- und Kapitalgesellschaft</p>
	<p>Rolle der Verbraucher Konsumgewohnheiten verschiedener Bevölkerungs- schichten und Geschlechter Individueller Haushaltsplan Rechtsgeschäfte und deren Folgen (Themenbereich 10)</p>	<p>Bedürfnisse, Bedarf, Kaufkraft Haushaltsplan und Überschuldung Rechtsgeschäfte, Kaufverträge, Kredite Verbraucherschutz und -beratung</p>
	<p>Berufliche Entwicklung und Existenzsicherung Konzept einer Unternehmensgründung (Themenbereich 11)</p>	<p>Existenzgründung: individuelle, wirtschaftliche, rechtliche Aspekte Wirtschaftsförderung</p>
	<p>Rolle der Bundesrepublik in der Weltwirtschaft Die Auswirkungen der weltwirtschaftlichen Arbeitsteilung (Themenbereich 12)</p>	<p>Betriebliche und gesamtwirtschaftliche Arbeitsteilung, Globalisierung Möglichkeiten und Grenzen der Marktwirtschaft</p>

2.4 Schriftliche Prüfungsdurchführungsform und ihre Aufgabentypen

Die schriftliche Prüfungsform besitzt einen hohen Stellenwert innerhalb der Berufsabschlussprüfung. Das Ziel der schriftlichen Prüfverfahren liegt darin, dass theoretisches Wissen in einer möglichst objektiven und effizienten Art und Weise überprüft werden kann (vgl. EBBINGHAUS & SCHMIDT, 1999, 51). Teilweise verschiebt sich jedoch die Prüfungsstruktur von einer reinen Kenntnisprüfung hin zu einer ganzheitlichen Verknüpfung von Wissen und Können, allerdings erfolgen diese Bestrebungen nur im berufsbezogenen Bereich. Beispielsweise wurde die Struktur der Prüfungen in den IT-Berufen dahingehend geändert, dass sie, basierend auf einem Konzept von zwei Prüfungsteilen A und B, inhaltlich korrespondieren. Damit unterscheiden sich die Prüfungen grundlegend von der herkömmlichen inhaltlich-entkoppelten praktischen bzw. schriftlichen Prüfungsstruktur. Mit einer neuerlichen Orientierung der Prüfungen im IT-Bereich an:

„Arbeits- und Geschäftsprozesse im betrieblichen Gesamtzusammenhang [...], sollen Wissen und Können in einer neuen Weise beschrieben werden, so dass prüfungsrelevante Inhalte nicht mehr nur als einzelne Fertigkeiten und isoliertes Fachwissen erscheinen, sondern als prozessbezogene Verknüpfung einzelner Wissensgebiete und Fertigkeiten zu ganzheitlichen Aufgabenstellungen, in denen theoretische und praktische Aspekte gekoppelt sind“ (REETZ & HEWLETT, 2008, 85).

Exkurs: Eine weitere wesentliche Strukturveränderung bildet die gestreckte Abschlussprüfung im berufsbezogenen Bereich. Sie hebt die funktionale Eigenständigkeit von Zwischen- und Abschlussprüfung auf. Einhergehend damit entfällt die Zwischenprüfung als „lernortübergreifende und -unabhängige Lernstandskontrolle“ (EBBINGHAUS, 2005, 8). Anstatt der Zwischenprüfung wird der erste Teil der Abschlussprüfung durchgeführt, der zweite Teil befindet sich weiterhin am Ende der Ausbildung. Die Strukturveränderung sieht vor, dass zwei zeitlich auseinander fallende Teile zwar einzeln bewertet werden aber gemeinsam zertifiziert werden müssen (vgl. ebd.). Die Gewichtung der beiden Teile ist so zu veranschlagen, dass mit dem Nichtbestehen des ersten Teils, das Bestehen des zweiten Teils nicht gefährdet ist.

„Grundsätzlich ist mit diesem Modell ein erster Schritt getan, das traditionelle, auf einen Messzeitpunkt ausgerichtete Prüfungswesen im dualen System zu

überwinden und einem dem Prozess der Kompetenzentwicklung folgende Prüfungskonzeption durchzusetzen“ (ebd.).

An dieser Stelle sei noch hinzugefügt, dass der Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde weder im neustrukturierten ersten Teil noch in der traditionellen Zwischenprüfung eine inhaltliche Rolle spielt.

Der Wandel hin zur Handlungsorientierung und dem Überprüfen der Handlungskompetenz findet jedoch nicht im strukturellen Bereich Einzug. Für den berufsbezogenen Prüfbereich zeigt LENNARTZ neue schriftliche Prüfungsformen im Sinne einer ganzheitlichen Aufgabe auf:

- „Fallbeispiel,
- Komplexe praxisbezogene Aufgabe,
- Planungsaufgabe,
- Planungsaufgabe bezogen auf praktische Aufgabe,
- Praxisbezogene Aufgabe,
- Praxisbezogene Fälle,
- Situationsaufgabe“ (2004, 17).

Auf nähere Ausführungen über die Strukturen der gesamten Abschlussprüfungen soll an dieser Stelle verzichtet werden, da sich im Hinblick auf die Neustrukturierung keinerlei Änderungen für den Prüfungsbereich Wirtschafts- und Sozialkunde ergeben haben.

Die aktuellen Dispositionen des schriftlichen Prüfungsteils bzw. des Teil B und deren zeitlicher Anteil werden für die drei Berufe exemplarisch dargestellt (siehe Tabelle 4), deren Aufgaben in Kapitel 3 analysiert werden.

Tabelle 4: Übersicht über die Aufteilung der schriftlichen Prüfungsbereiche

Berufe	Prüfungsbereiche in der schriftlichen Prüfung		
	berufsbezogener Bereich		berufsübergreifender Bereich
Bürokaufmann/ -kauffrau ⁴ Prüfdauer	Rechnungswesen 60 min	Bürowirtschaft 90 min	Wirtschafts- und Sozialkunde 60 min
Koch/Köchin ⁵ Prüfdauer	Technologie 90 min	Warenwirtschaft 90 min	Wirtschafts- und Sozialkunde 60 min
Mechatroniker/-in ⁶ Prüfdauer	Arbeitsplanung 150 min	Funktionsanalyse 150 min	Wirtschafts- und Sozialkunde 45 min

Die Erfassung von Prüfungsleistungen wird in der Berufsausbildung mit verschiedenen Prüfungsinstrumenten durchgeführt. Innerhalb von Berufsabschlussprüfungen sind die schriftlichen Prüfungsformen wie bereits dargestellt steter Bestandteil. Das Ziel dieser Prüfverfahren liegt darin, theoretisches Wissen in einer möglichst objektiven und effizienten Art und Weise zu überprüfen (vgl. EBBINGHAUS & SCHMIDT, 1999, 51). Zu diesem Zweck nutzt man verschiedene Arten der Aufgabenformen. Nachfolgend werden die Aufgabenarten, die in den bundeseinheitlichen Prüfungsbereichen verwendet werden, dargestellt. Eine Übersicht über die Arten von Aufgaben nach prüfungsdidaktischen Gesichtspunkten zeigt Tabelle 5 auf (vgl. REETZ & HEWLETT, 2008, 92). Die Beispiele, die der Veranschaulichung dienen und der Erklärung beigelegt wurden, sind aus den analysierten Aufgabensätzen entnommen. Es werden lediglich die Aufgabenarten exemplarisch vertieft, die tatsächlich in den Prüfungsaufgabensätzen in Wirtschafts- und Sozialkunde Verwendung finden.

⁴ Die praktische Prüfung wird nach der Verordnung über die Berufsausbildung zum Bürokaufmann/-kauffrau (1991) in den Prüfungsfächern Informationsverarbeitung, Auftragsbearbeitung und Büroorganisation durchgeführt. Die Abschlussprüfung ist nach der herkömmlichen Art strukturiert.

⁵ Nach der Verordnung über die Berufsausbildung Koch/Köchin (1998) muss in der praktischen Prüfung ein dreigängiges Menü erstellt und weitere zugehörige Arbeitsprozesse ausgeführt werden. Die Struktur der Abschlussprüfung ist nach der herkömmlichen Weise aufgebaut.

⁶ Die Verordnung über die Berufsausbildung zum Mechatroniker/-in von 1998 gliedert die gesamte Abschlussprüfung in einen praktischen (Teil A) und einen schriftlichen Teil (Teil B). Wobei im Teil A keine Fertigungsprüfung durchgeführt wird, sondern ein betrieblicher Auftrag im Umfang von höchstens 30 Stunden bearbeitet und ein Fachgespräch (30 Minuten) geführt werden muss.

Tabelle 5: Übersicht über schriftliche Aufgabenformen (REETZ & HEWLETT, 2008, 93)

Aufgabenformen	Aufgabentyp	Lösungsverhalten	Variationen des Aufgabentyps		Erläuterung/ Beispiel des Aufgabentyps	Computergestützte Auswertung
	Gebundene Aufgaben	Antwort/ Lösung auswählen/ ordnen	Antwort/ Lösung auswählen/ ordnen	Auswahlantwortaufgabe	Alternativ-Aufgabe	Richtig-Falsch-Aufgabe
Mehrfach-Wahl-Aufgabe					Multiple-Choice-Aufgabe	
Ordnungsantwortaufgabe				Zuordnungs-Aufgabe	Begriffs- /Daten-Zuordnungs-Aufgabe	
				Umordnungs-Aufgabe	Reihenfolge-Aufgabe/ Prozessfolge-Aufgabe	
					Rangfolge-Aufgabe	
Nichtgebundene Aufgaben				Antwort/ Lösung selbst erstellen/ erarbeiten	Erarbeitungsaufgabe	mit Kurzantwort
	Kurze Freiantwort-Aufgabe	Antworten in Stichworten – in einem oder mehreren Sätzen				
	ausführlich	Aufgabe mit leicht eingeschränkter Antwortfreiheit	Lösung von komplexen Situationsaufgaben/Fällen			
		Aufgabe mit weitgehender Antwortfreiheit	Fachbericht Betriebliche Projektarbeit Schriftliche Ausarbeitung			
					nicht geeignet	

2.4.1 Gebundene Aufgabentypen

Die Aufgaben mit gebundener Antwort können in zwei verschiedenen Arten unterteilt werden. Einerseits gibt es die Auswahlantwortaufgaben und andererseits die Ordnungsantwortaufgaben. Beide haben gemeinsam, dass die Lösung oder Antwort bereits vorgegeben ist und sie demnach nur ausgewählt bzw. zugeordnet werden muss.

Zu den *Auswahlantwortaufgaben* gehören die Alternativ-Aufgaben und die Mehrfach-Wahl-Aufgaben. Das Kernmerkmal der *Alternativ-Aufgaben* ist, dass der Prüfling entscheiden muss, ob er die vorgegebene Aussage für richtig oder falsch befindet. Dabei kann auch eine Bündelung von Aussagen vorgenommen werden, sodass die Aufgabe einen Stamm enthält, der durch mehrere Aussagen ergänzt wird. Aus diesem Grund wird die Mehrfach-Wahl-Aufgabe als Sonderform der Alternativ-Aufgabe betrachtet (vgl. REETZ & HEWLETT, 2008, 95). Die Vorteile der Alternativ-Aufgaben werden mit der hochgradigen Ökonomik verteidigt, da der Aufwand der Erstellung und Auswertung als besonders gering angesehen werden kann. Die Nachteile des Aufgabentyps bestehen jedoch im Anspruchsgehalt an den Lernenden, weil keine komplexeren Aussagen sondern nur Richtig-Falsch-Aussagen aufgeführt werden. Demnach beschränkt sich der Aufgabentyp im Sinne eines Faktenabfragens auf die reine Reproduktion von Wissen. Weiterhin besteht eine hohe Ratewahrscheinlichkeit, die bei einem Gleichgewicht von richtigen und falschen Aussagen 50% beträgt.

Die schriftliche Darstellung einer Antwort wird wie bei der Alternativ-Aufgabe auch bei der *Mehrfach-Wahl-Aufgabe* nicht produziert (vgl. ebd.). Vielmehr bedeutet das Antworten, die Auswahl des Zutreffenden und die entsprechende Markierung bzw. das Eintragen einer codierten Form (Lösungsbuchstabe oder -zahl) in ein vorgegebenes Schema, z.B. in den Lösungsbogen. Die Leistung des Lernenden besteht auch bei dieser Aufgabenart darin, aus mehreren Antwortvorgaben die richtige Lösung auszuwählen (vgl. ebd.). Ein Beispiel für eine Multiple-Choice-Aufgabe zeigt Abbildung 4. In einigen Fällen können dabei auch mehrere Lösungsvorschläge richtig sein, darauf wird meistens im Voraus, d.h. im zugehörigen Aufgabenfeld hingewiesen.

Welche Informationen muss ein Berufsausbildungsvertrag enthalten?

- (1) Dauer der Probezeit
- (2) Bestimmung über die Weiterbeschäftigung nach der Ausbildung
- (3) Beginn und Ende der täglichen Arbeitszeit
- (4) Dauer der wöchentlichen Unterrichtszeit in der Berufsschule
- (5) Vereinbarung über Vertragsstrafen

Abbildung 4: Beispiel einer Mehrfach-Wahl-Aufgabe mit einem richtigen Lösungsvorschlag (Abschlussprüfung für Mechatroniker/-in Winter 2011/2012 im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde, erstellt durch die PAL; Aufgabe 1)

Die falschen Antwortvorgaben in Multiple-Choice-Aufgaben werden als Distraktoren bezeichnet, die die Funktion haben, das Erraten der Antwort zu erschweren (vgl. ebd., 96). Sie müssen eine gewisse Plausibilität in Hinblick auf den Kontext aufweisen, damit sie eventuell als Lösung in Frage kommen, aber vom Lernenden eindeutig als unzutreffend identifiziert werden können. Die Probleme, die mit einer Mehrfach-Wahl-Aufgabe einhergehen:

- „Die angestrebte Erfassung der Kompetenz des Prüflings zur Gestaltung und Bewältigung von Gesamthandlungen bleibt fraglich“ (ebd., 99), da in einem Situationskontext letztlich nur eine punktuelle Wissensabfrage durch den Aufgabentyp erzeugt wird.
- Meistens sind die Aufgaben mit einschränkenden Klauseln wie ‚häufig‘, ‚zumeist‘, ‚grundsätzlich‘, ‚in der Regel‘, ‚im Allgemeinen‘ versehen, um die Richtigkeit der Lösung zu rechtfertigen. „Dies ist ein Trick, um die Eindeutigkeit auch dort herzustellen, wo sie – wie in der sozialen Wirklichkeit – meist nicht gegeben ist“ (ebd.). Die Lernenden, die die Logik der Aufgabenstellungen erkannt haben, können mit Hilfe dieser Hinweise die Lösung als richtig oder falsch bewerten und damit die Distraktoren demaskieren.

Als schlagkräftigstes Argument für die Vorteilhaftigkeit von Mehrfach-Wahl-Aufgaben (Multiple-Choice-Aufgaben) wird die Ökonomik dieser Aufgabenarten genannt. Vor allem durch die bundeseinheitliche Erstellung und Auswertung der Prüfungsaufgaben kann die Ressource „Prüfer“ hinsichtlich seiner Zeit und dem daraus entstehenden finanziellen Aufwand deutlich weniger belastet werden. Als nachteilig für diese Aufgabenart stellt sich im Bezug auf den Prüfling heraus, dass

mit Hilfe der Distraktoren der Zwang entsteht, sich mit etwas Falschem zu beschäftigen. Darüber hinaus sind Multiple-Choice-Aufgaben eher ungeeignet um Fähigkeiten zu erfassen, die zur Gestaltung von Problemlöseprozessen benötigt werden (vgl. ebd., 101).

Bei dem Aufgabentyp *Umordnungsaufgaben* sind ebenfalls meist mehrere Lösungsvorgaben aufgeführt. Der Unterschied zu den Mehrfach-Wahl-Aufgaben besteht darin, dass die Vorgaben in einen neuen Zusammenhang eingeordnet werden müssen, deren Art sich nach dem Zusammenhang der Problemstellung richtet (vgl. ebd.). Man unterscheidet die sachlich-begriffliche Zuordnung von den Umordnungsaufgaben.

Die *Zuordnungsaufgaben* enthalten zwei Datenausprägungen (Wörter, Zahlen, Symbole), die in einem Verhältnis meist durch Über- oder Unterordnung zueinander stehen und einer Neuordnung bedürfen. In Abbildung 5 ist ein Beispiel einer Zuordnungsaufgabe dargestellt: dem Begriff „Erhöhung des Leitzinses durch die EZB“ sollen die entsprechenden Daten der Konjunktursituation zugeordnet werden.

Eines der wichtigsten geldpolitischen Instrumente der EZB ist die Veränderung des Leitzinssatzes.

In welcher der folgenden Konjunktursituationen 1 bis 5 ist eine **Erhöhung** des Leitzinssatzes durch die EZB **am ehesten** angebracht?

Tragen Sie die Ziffer der zutreffenden Konjunktursituation in das Kästchen ein.

Konjunkturindikatoren	Konjunktursituation				
	1	2	3	4	5
Arbeitslosenquote	9,1 %	8,8 %	7,9 %	8,2 %	8,7 %
Wirtschaftswachstum	+ 1,5 %	+ 2,0 %	+ 3,2 %	+ 2,4 %	+ 2,2 %
Preissteigerungsrate	+ 1,8 %	+ 2,9 %	+ 3,4 %	+ 2,5 %	+ 3,0 %
Kapazitätsauslastungsgrad	70 %	75 %	90 %	85 %	80 %

Abbildung 5: Beispiel einer Zuordnungsaufgabe (Abschlussprüfung für Bürokaufmann/-kauffrau Winter 2011/2012 im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde, erstellt durch die ZPA; Aufgabe 21)

Ein entscheidender Vorteil ist, dass durch die dichte Darstellung der Aufgabe auf kleinem Raum festgestellt werden kann, ob der Lernende über eine Auswahl von Daten bzw. Begriffen verfügt und diese im Zusammenhang mit anderen Daten passend ins Verhältnis setzen kann (vgl. ebd., 102). Darüber hinaus ist durch diesen Aufgabentyp und die immanenten vorgegebenen Lösungsmöglichkeiten eine computergestützte Auswertung möglich. Das Anspruchsniveau der Aufgabe beschränkt sich jedoch auf die Reproduktion und Reorganisation von Wissen.

Bei den *Umordnungsaufgaben* werden ungeordnete vorgegebene Daten für den Prüfling bereitgestellt. Das Ziel der Aufgabe ist es, die Daten nach bestimmten Kategorien zu ordnen. Überwiegend richten sich diese Arten der Aufgabenstellung auf eine Ordnung hinsichtlich der Reihenfolge, z.B. des zeitlichen Ablaufs einer Handlung aus (vgl. ebd.). Weiterhin können mithilfe des Aufgabentyps auch Rangordnungen vom Prüfling festzulegen sein. Dabei erfolgt die Ordnung weitestgehend nach zunehmenden oder abnehmenden Merkmalsausprägungen innerhalb einer Kategorie.

Die Konstruktion der Umordnungsaufgaben durch die zuständigen Stellen kann mit einem relativ niedrigen Aufwand bewertet werden. Entsprechend der Ordnung der Daten in codierter Form in das zugehörige Lösungsschema sind diese Aufgaben gleichsam computergestützt auswertbar. Die Schwierigkeit beim Erstellen von Umordnungsaufgaben, die die Reihenfolge von Prozessen thematisieren, ist es bezüglich der Handlungsorientierung auch wirklich die Abläufe so dazustellen, wie sie in der Praxis tatsächlich vorzufinden sind; denn es kann aufgrund der computergestützten Auswertung nur eine Reihenfolge richtig sein (vgl. ebd., 104).

2.4.2 Nichtgebundene Aufgabentypen

Die Aufgaben, die als nichtgebunden bezeichnet werden, haben die Eigenschaft, dass die Antwort oder Lösung nicht vorgegeben ist. Synonym wird daher der Begriff der *Erarbeitungsaufgaben* verwendet. Bei dieser Gattung der Aufgaben kann hinsichtlich des Antwortumfangs unterschieden werden (vgl. ebd., 105). Zunächst werden die Erarbeitungsaufgaben mit Kurzantwort und folgend die Aufgaben, die einer ausführlicheren Antwort bedürfen, beleuchtet.

Die *Kurzanwortaufgaben mit eingeschränkter Lösung* sind so formuliert, dass eine prägnante Antwort verfasst werden muss oder eine eindeutige Lösung gefordert wird. Überwiegend verlangt dieser Aufgabentyp in der Lösung ein Wort, eine Zahl oder ein Symbol. REETZ & HEWLETT unterscheiden zwischen Rechenaufgaben, Buchungsaufgaben, Fachfragen mit numerischer Antwort (technische Daten, Kalenderdaten) oder Fachfragen mit alphanummerischen Antworten (Fachbegriff, Name) (vgl. ebd., 105). Ein Beispiel für eine mehrteilige Prüfungsaufgabe zeigt Abbildung 6, sie wird als ungebunden von den Verfassern deklariert und zielt auf unterschiedliche Kurzantworten ab.

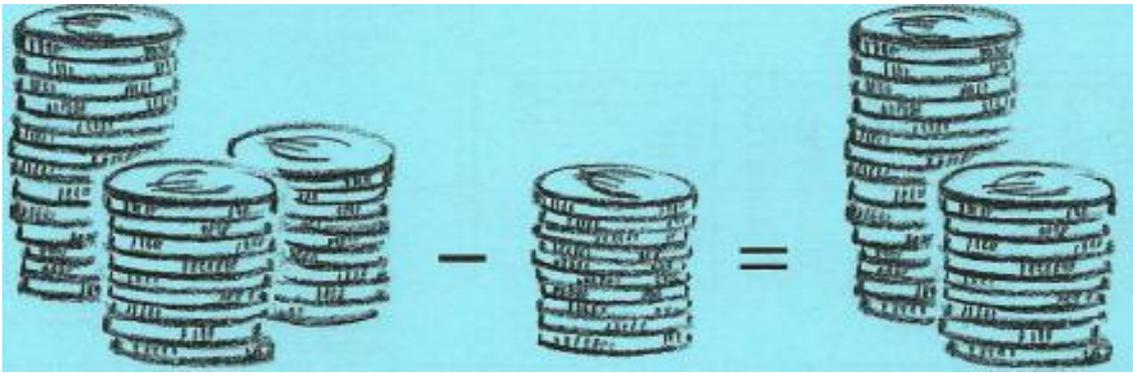
Das Beispiel in Abbildung 6 weist zwar im ersten Teil eine offene Form der Antwortmöglichkeit auf, jedoch kann das Eintragen der beiden Begriffe Reallohn und Nominallohn unterhalb der Grafik eher als Zuordnung von Begriffen verstanden werden. Die Lösungsmöglichkeiten sind bereits vorgegeben, deshalb muss die erste Teilaufgabe den gebundenen Aufgaben und damit den Zuordnungsaufgaben zugeteilt werden. Der zweite Teilbereich verlangt dem Prüfling die Definition der beiden Begriffe ab, was auf eine kurze Freiantwort hindeutet. Der dritte Teilbereich der Aufgabe kann als Fachfrage mit alphanummerischer und numerischer Antwort und damit den Kurzantwortaufgaben mit eindeutiger Lösung zugeordnet werden.

Die Auswertung der Erarbeitungsaufgaben mit Kurzantwort, kann durch die eindeutige Lösung mittels Angabe von Wörtern, Zahlen oder Symbolen im Lösungsbogen computergestützt durchgeführt werden. Als Voraussetzung dafür muss jedoch der Rahmen bestimmt werden, indem die Lösung noch als gültig anzusehen ist. Bei Rechen- und Buchungsaufgaben muss in der Konzeption stets eine Erweiterung der Antwortmöglichkeit vorgesehen sein; was als Anhaltspunkt

für eine nicht ausschließliche Wissensabfrage durch den Aufgabentyp gesehen werden kann (vgl. ebd., 106). In dieser Hinsicht zeigt sich jedoch auch der gravierende Nachteil, da das Einsatzgebiet dieser Aufgabenart auf bestimmte Sachverhalte beschränkt bleibt. Um die Eindeutigkeit der Lösung und damit die elektronische Auswertung garantieren zu können, muss darüber hinaus die Aufgabenstellung präzise formuliert werden.

Für die Kaufkraft eines Arbeitnehmers ist es wichtig, zwischen dem *Nominallohn* und dem *Reallohn* zu unterscheiden.

1. Ergänzen Sie die Darstellung. Tragen Sie die zwei Begriffe in die Darstellung ein!



	- Preissteigerung	=
--	-------------------	---

2. Erklären Sie die Begriffe:

- Nominallohn =

- Reallohn =

3. Wie verändert sich der Reallohn? Tragen Sie ein.

Beispiel	Veränderung des Reallohns
Nominallohn steigt um 3%, Preise steigen um 4%	Der Reallohn _____ um _____ %
Nominallohn steigt um 2%, Preise sinken um 0,3%	Der Reallohn _____ um _____ %

Abbildung 6: Beispiel einer Erarbeitungsaufgabe mit Kurzantwort (Abschlussprüfung für Mechatroniker/-in Winter 2011/2012 im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde, erstellt durch die PAL; Aufgabe U6)

Der Aufgabentyp, der eine *kurze Freiantwort* verlangt, entspricht meistens Fachfragen, bei denen eine Antwort frei zu formulieren ist, die weitestgehend auf die Reproduktion von Wissen abzielt (vgl. ebd.). In der Aufgabenstellung sind

größtenteils Einschränkungen enthalten, die auf den Umfang der Antwort, z.B. Anzahl der geforderten Lösungsaspekte, verweisen. „In dieser Fragestellung spielt nicht nur die Wissensabfrage eine Rolle, sondern es geht auch darum, sachbezogen begründen zu können. Deshalb geht es bei der Bewertung auch weniger um die sprachliche Gestaltung als um den fachlichen Gehalt“ (ebd.). Der zweite Teil des Aufgabenbeispiels in Abbildung 6 macht dies deutlich.

Die Vorteile dieses Aufgabentyps liegen darin, dass relevante Fachfragen vom Prüfling selbstständig beantwortet werden müssen. Damit wird erreicht, dass der Sachverhalt mit eigenen Worten darzustellen ist und sich die Gelegenheit ergibt, komplexere Wissensbestände des Prüflings anzusprechen. Nachteilig wirkt sich jedoch aus, dass während der Bewertung die erforderliche Objektivität von der entsprechenden Aufgabenformulierung und von der vorgegebenen Musterlösung abhängig ist.

Die *ausführlichen Erarbeitungsaufgaben* sollen an dieser Stelle nur der Vollständigkeit halber genannt werden. Sie werden entsprechend ihrer Antwortfreiheit differenziert. Zum einen gibt es *Aufgaben mit leicht eingeschränkter Antwortfreiheit*, die im Sinne von beruflicher Handlungsfähigkeit in einen situativen Kontext eingebettet werden. Das bedeutet, dass mithilfe dieses Aufgabentyps die Lösung von komplexen Situationsaufgaben oder Fallanalysen bearbeitet werden können. Nach wie vor findet dieser Aufgabentyp im Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde nur selten Anwendung; sie werden vorwiegend im berufsbezogenen Prüfbereich genutzt (vgl. ebd., 108f.). Ein Beispiel zu dem Aufgabentyp mit leicht eingeschränkter Antwortfreiheit ist in Abbildung 7 dargestellt. Das Beispiel wird von der PAL als ungebundene Aufgabe aufgeführt und vorangehend wird folgender Fall geschildert: Ein tariflich ungebundener Arbeitnehmer beschwert sich mit einem Brief an das Bundesministerium für Arbeit und Soziales über die ungerechte Entlohnung gegenüber anderen tarifgebundenen Arbeitnehmern. Im Anschluss daran sollen Fragen hinsichtlich der Tarifparteien, dem Erfolg des Schreibens und der Allgemeingültigkeitsregelung beantwortet werden. Die erste Teilaufgabe soll mithilfe des Gesetzestextes bearbeitet werden, der im Anhang des Aufgabensatzes beigefügt ist. Innerhalb des Textes werden die Lösungsvorgaben hinsichtlich der Tarifvertragsparteien bereits vorgegeben, was grundsätzlich als eine gebundene Aufgabe demaskiert werden kann. Die

Teilaufgaben zwei, drei und vier haben jedoch hinsichtlich der Antwortmöglichkeit einen freiformulierbaren Entwicklungsraum. Des Weiteren soll im vierten Aufgabenteil die Entscheidung über den Gültigkeitsbereich der Allgemeinverbindlichkeitserklärung des Tarifvertrags begründet werden. Die Fragen zielen dennoch auf eine bestimmte Lösung ab und sind deshalb den Erarbeitungsaufgaben mit leicht eingeschränkter Antwortmöglichkeit zu zuordnen.

An das
Bundesministerium für Arbeit und Soziales
Berlin

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich arbeite seit Jahren in der Maschinenfabrik Meyer in Essen,
Unser Betrieb ist leider nicht tarifgebunden.

Nachdem die IG Metall vor einem Monat in Nordrhein-Westfalen für die Metall- und Elektroindustrie einen neuen Flächentarif abgeschlossen hat, muss ich feststellen, dass Arbeitnehmer, die die gleiche Tätigkeit wie ich verrichten, in den benachbarten Metall- und Elektrobetrieben deutlich mehr verdienen. Ich halte dies für sehr ungerecht und sehr unsozial und beantrage daher, dass der neue Tarifvertrag für die Metall- und Elektroindustrie in Nordrhein-Westfalen für allgemeinverbindlich erklärt wird.

Mit freundlichen Grüßen

Norbert Heim

Beantworten Sie die folgenden Fragen mithilfe der beiliegenden Auszüge aus dem Tarifvertragsgesetz (TVG).

1. Im Gesetzestext ist von „einer Tarifvertragspartei“ die Rede. Wer sind Tarifvertragsparteien, also die möglichen Vertragspartner bei Tarifverträgen?
2. Aus welchem Grund kann der Antrag von Herrn Heim keinen Erfolg haben?
3. Nennen Sie die Folgen einer solchen Allgemeinverbindlichkeitserklärung.
4. Wenn der Metalltarifvertrag von Nordrhein-Westfalen für allgemeinverbindlich erklärt würde, gilt er danach auch für die Metallbranche in Mecklenburg-Vorpommern? Begründen Sie ihre Meinung.

Abbildung 7: Beispiel einer Erarbeitungsaufgabe mit leicht eingeschränkter Antwortfreiheit (Abschlussprüfung für Mechatroniker/-in Winter 2011/2012 im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde, erstellt durch die PAL; Aufgabe U4)

Weiterhin können *Aufgaben mit weitgehender Antwortfreiheit* zu den schriftlichen Prüfungsdurchführungsformen gerechnet werden:

„Hierzu sollen in erster Linie solche Aufgaben gezählt werden, die im Zuge der Verwirklichung von mehr Authentizität und stärkerer Orientierung an Betriebsprozessen in den neueren Berufen als schriftlicher Teil einer »praktischen« Prüfung in Form von betrieblichen Projekten bzw. Aufträgen Eingang gefunden haben“ (ebd., 126).

Wie die Beschreibung dieses Aufgabentyps hinsichtlich des Gegenstandsbereichs durch REETZ & HEWLETT darlegt, sind diese Aufgabentypen ad hoc eher im berufsbezogenen Prüfbereich (vgl. ebd.) und nicht im Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde zu finden.

2.4.3 Qualitätskriterien der schriftlichen Prüfung

Grundsätzlich werden die „wiederkehrenden Massenprüfungen“ (VOGEL, 2011, 17) von den zuständigen Stellen mit den diagnostischen Gütekriterien gelobt. Die bundeseinheitlich erstellten Aufgabensätze vereinen

- „Validität,
- Objektivität,
- Reliabilität,
- Transparenz,
- Ökonomie
- und Justiziabilität“ (ebd.).

Daraus zieht VOGEL (ebd., 18) beim Nürnberger Dialog zur Berufsbildung nur positive Aspekte und filtert dementsprechende Vorteile heraus. Durch die Vergleichbarkeit der einheitlichen Prüfungen lassen sich objektive und überörtliche Aussagen zu den Leistungen der Prüflinge und damit rückführend auf Ausbildungsbetriebe und Schulen tätigen. Somit können auf drei verschiedenen Ebenen (IHK-Ebene, Landesebene und Bundesebene) Vergleiche durch die einheitlichen Prüfungsstrukturen gezogen werden.

REETZ & HEWLETT beurteilen dagegen die diagnostischen Qualitätskriterien Validität, Reliabilität und Objektivität eher kritisch. Bezüglich der Validität der bundeseinheitlichen Aufgaben und damit den Aufgabentypen, die meist vorgegebene Antworten beinhalten, konstatieren sie folgendes: „Es bedürfe einer grundlegenden Inhaltsanalyse anhand einer repräsentativen Stichprobe von Prüfungsaufgabensätzen, um Klarheit darüber zu gewinnen, welche Art von Wissen und Können bei geschlossenen Aufgaben mit vorgegebener Antwort bevorzugt wird. Die Beantwortung dieser Frage aber tangiert die Frage nach Validität und Reliabilität von Multiple-Choice-Aufgaben und stellt die Behauptung in Frage, mit diesen Aufgaben ließe sich in den Aufgabensätzen eher ein repräsentatives Spektrum des Curriculums darstellen“ (2008, 63).

Weiterhin deckt TRILLING in seiner Schwachstellenanalyse von Aufgaben, die im kaufmännischen Bereich eingesetzt wurden, auf, dass mithilfe der Multiple-Choice-Aufgaben „zahlreiche Verstöße gegen das Wissenschaftlichkeitsprinzip“ und damit gegen die fachliche Richtigkeit bzw. deren Reliabilität geschehen (vgl. 2003, 81f.). REETZ & HEWLETT deuten diese Problem hinsichtlich der Tatsache, dass sich „die Komplexität und Vernetztheit der Phänomene nicht immer auf Eindeutiges reduzieren lassen, wie die M[ultiple-]C[hoice]-Aufgabenform es verlangt“ (2008, 65) [Änd.d.Verf.].

Generell ergab sich mit der Zielorientierung entlang der Handlungskompetenz in der beruflichen Ausbildung ein „Perspektivwechsel im Verhältnis von Objektivitäts- und Reliabilitätskriterien zum Validitätskriterium“ (ebd., 66). Diese Tatsache wird mithilfe des Faktums bestätigt, dass im berufsbezogenen Bereich vermehrt berufstypische Situationsaufgaben Berücksichtigung finden, mit denen dem Validitätskriterium entsprochen werden kann: „denn was nützen Objektivität und Messgenauigkeit, wenn Aufgaben nicht das messen, was sie zu messen vorgeben, nämlich die Fähigkeit, in beruflichen Situationen angemessen zu handeln“ (ebd.). Bezogen auf die politische Bildung und damit den Aufgaben im Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde kann diese Aussage auf die festgelegten Bildungsstandards der GPJE (siehe dazu nachfolgenden Abschnitt) transferiert werden: was nützt die Messgenauigkeit von bundeseinheitlichen vorwiegend gebundenen Aufgaben, wenn die Fähigkeit, politisch zu handeln und zu urteilen nicht gemessen wird.

2.5 Schnittmengen von politischer und beruflicher Bildung

In der Berufspädagogik herrscht heute Konsens darüber, dass die Berufs-, Fach- und Allgemeinbildung im beruflichen Lernen in engem Zusammenhang stehen. Die Schwierigkeit besteht darin, die drei Hauptvermittlungsaufgaben in didaktisch angemessener Form zu verbinden (vgl. PAHL, 2012, 224), was im Speziellen auch für die Prüfdidaktik gilt. In Bezug auf das Prüfungssystem des Dualen Systems wird aus dem Blickwinkel der Handlungs- und Lernfeldorientierung bemängelt, dass häufig nur träges Fachwissen überprüft wird und somit der Lernende nicht einmal in die Verlegenheit gebracht wird, das nachzuweisende Wissen in betriebliche Anwendungssituationen zu übertragen (vgl. SLOANE zit. in TRILLING, 2003, 1). Überspitzt formuliert es SLOANE: „Wir lernen zwar nicht für die Schule, leider jedoch nichts für das Leben, sondern allenfalls für die Prüfung“ (ebd.).

REETZ & HEWLETT weisen grundlegend auf das Problem hin: „Es handelt sich um das Problem, einen Ausgleich zu schaffen und eine Balance herzustellen zwischen den testdiagnostischen Ansprüchen mit dem Schwerpunkt (möglichst ökonomisch herstellbarer) Objektivität der Prüfung einerseits und andererseits den Ansprüchen, die aus dem Konzept der Handlungskompetenz resultieren und die den Schwerpunkt der Praxisnähe und Authentizität enthalten“ (2008, 209).

Innerhalb der Debatte über die Bildungsstandards als Folge der Klieme-Expertise sehen beide im Standard- und Kompetenzverständnis zwischen der Berufsbildung bzw. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der allgemeinen Diskussion über Standards folgende ausgewählte prägnante Unterschiede:

- Die allgemeine Standarddiskussion zielt auf kognitive Leistungsbereitschaft ab, die bezogen auf die Schulfächer mit curricular definiertem Inhalt ausgefüllt sind.
- „Ausgewählte Inhalte werden als Tests aufbereitet, indem die Inhalte in Aufgaben- und Problemstellungen eingebettet werden, deren Ergebnisse empirisch erfassbar (messbar) sind.
- Dabei geht man von der Annahme aus, dass die gewählten Inhalte repräsentativ und relevant sind für die Bestimmung der kognitiven Kompetenzen“ (REETZ & HEWLETT, 2008, 211).

Die Kritik zu den Kompetenzen der allgemeinen Standarddiskussion und der beruflichen Handlungskompetenz kann bezogen auf die Entwicklung von Aufgaben in der nachfolgenden Tabelle 6 gegensätzlich aufgezeigt werden.

Tabelle 6: Vergleich der Entwicklung von (Test-)Aufgaben (REETZ & HEWLETT, 2008, 211)

Der Weg der Entwicklung von (Test-)Aufgaben zur Erfassung von Leistungsfähigkeit/ Kompetenzen	
Unterschiede zwischen	
Kompetenzen in der allgemeinen Standarddiskussion	Kompetenzen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik/ Berufliche Handlungskompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • Fokus auf kognitive Leistungsfähigkeit • Ausgangspunkt: Schulfächer <p style="margin-left: 20px;">Problem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situierung von Lerninhalten (Fächer sind ohne objektiven Bezug zu Lebenssituationen) und • Situative Transformation bzw. Operationalisierung in (Test-) Aufgaben • Vom Inhalt über die Leistung zur Situierung von Inhalten und Aufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus auf Handlungsfähigkeit in beruflichen Situationen • Ausgangspunkt: Berufliche Handlungsfelder und Problem-Situationen • Identifikation relevanter Wissensbasis und beruflicher Handlungsanforderung = objektiviert in den „Standards“ der Ausbildungsordnung, Rahmenlehrplänen und Lernfelder • Situative Transformation der Kompetenzen in Prüfungsaufgaben • Von der Situation über die Leistungsanforderung zum Inhalt und zur Situierung von Aufgaben

Die kritische Darstellung der Unterschiede von REETZ & HEWLETT kann für die politische Bildung mit den Festlegungen der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) für Fokus und Ausgangspunkt entkräftet werden. Die angesprochenen Probleme bei der Aufgabenerstellung und dem Erfassen von Kompetenzen sind dennoch von Relevanz für die politische Bildung.

In Hinblick auf die Fächerstruktur als Ausgangspunkt nimmt die GPJE in der aktuellen Diskussion zum Thema „Wirtschaft in der Schule“, in Bezug auf die

Forderung ein eigenständiges Fach „Wirtschaft“ in allgemeinbildenden Schulen einzuführen, folgende Stellung dazu ein:

„Die GPJE erinnert daran, dass ökonomische Themen seit jeher zum Gegenstandsbereich des schulischen Unterrichtsfaches der politischen Bildung gehören, das in den Ländern unter verschiedenen Fachbezeichnung wie Sozialkunde, Gemeinschaftskunde oder Politik und Wirtschaft existiert. Die GPJE bekräftigt in diesem Zusammenhang ihre in einem Entwurf für nationale Bildungsstandards für dieses Fach 2004 getroffene Feststellung, dass das Gegenstandsfeld dieses Fach „Politik im engeren Sinne“, „wirtschaftliche Fragen und Probleme“, „Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens“ sowie „rechtliche Fragen und Probleme“ umfasst“ (GPJE, 2012, 1).

Diese Stellungnahme ermöglicht es den Gegenstandsbereich der politischen Bildung auf die berufliche Bildung und auf die inhaltliche Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse im Unterrichtsfach zu übernehmen. Gegensätzlich dazu werden zwar in den Festlegungen zu den Ausbildungs- und Prüfungsinhalten von der PAL Inhalte, die dem Fach Gemeinschaftskunde und damit in den Bereich der politischen Bildung im engeren Sinne gehören, exkludiert. Jedoch kann diese thematische Ausgrenzung aufgrund des weiten Politikverständnisses nicht unterstützt werden. Besonders weil durch die unterschiedlichen Fachbezeichnungen der einzelnen Bundesländern (siehe dazu 4.2), die aufgrund des weitgefächerten Gegenstandsfelds entstanden sind, nicht von einem Schulfach bzw. von einer Fachsystematik als Ausgangsposition gesprochen werden kann. Zwar sind die Lehrpläne oftmals systematisch organisiert, der Gegenstandsbereich bezieht sich jedoch nicht ausschließlich auf die Disziplin Politikwissenschaft allein, sondern gründet mit dem weiteren Politikbegriff, auch auf wirtschaftliche, geschichtliche, rechtliche, gesellschaftliche oder ökologische Inhaltsfelder (vgl. HEDTKE, 2011, 58). Demnach stimmen die festgelegten Ausbildungs- und Prüfungsgegenstände der KMK (siehe 2.3) mit dem Gegenstandsfeld überein, das für die politische Bildung von der GPJE festgelegt wurde, unabhängig davon wie das Organisationsprinzip des jeweiligen Lehrplans gestaltet ist.

Weiterhin wird in diesem Sinne von der Autorin konstatiert, dass es für den Unterricht in den berufsbildenden Schulen als zulässig erscheint, die Kompetenzorientierung der politischen Bildung zu übernehmen, da es „[z]u den

Qualitätsmerkmalen Politischer Bildung gehört, dass der Unterricht Kompetenzzuwächse vermittelt“ (DETJEN et. al, 2004, 13) [Änd.d.Verf.]. In den lerntheoretischen Überlegungen zu den Konzepten der politischen Bildung äußert LANGE:

„Es mag auch in der politischen Bildung Lerngegenstände geben, bei den Auswendiglernen im Vordergrund steht und die durch Konditionierung vermittelt werden können. Für eine konzeptuelle Fachdidaktik der politischen Bildung kommt dieses Lernverständnis aber bald an Grenzen. Mit der Orientierung auf Urteilsfähigkeit und auf Mündigkeit richtet sich das Interesse gerade auf den in der black box verdunkelten Vorgang des Erwerbs politischer Denk- und Sinnbildungsfähigkeiten“ (2011, 97).

Deshalb kulminieren die Aussagen von LANGE darin, dass als Grundlage für die politische Bildung die konstruktivistische Lerntheorie am geeignetsten ist (vgl. ebd., 99). Im wissenschaftlichen Diskurs über die Kompetenzen hinsichtlich der beruflichen Bildung hat sich ebenfalls ein „Kompetenzverständnis im Sinne eines mehrdimensionalen Handlungskompetenz-Konstruktes durchgesetzt, welches in der Tradition eines konstruktivistischen Kompetenzverständnisses“ zu verorten ist (FROSCHE, 2012, 9). So setzt der Konstruktivismus am Prozess der Problemgenerierung an und lässt die Theorie zu, dass ein Problem erst einmal erkannt bzw. konstruiert oder erfasst werden muss (vgl. ebd., 8). Die Leistung des Individuums besteht demnach darin, eine Analyse einer Situation nach bestimmten Kriterien durchzuführen und diese in Bezugnahme auf vorangegangene Erfahrungen zu verknüpfen (vgl. ebd.). Eine sich annähernde Sichtweise gibt es auch in der politischen Didaktik: da Lernende in ihrer Lebenswelt auf vielfältige Weise mit Politik im weiten Sinne in Berührung kommen, bedarf es der Anknüpfung an vorhandenes Wissen und Deutungen (vgl. DETJEN et. al, 2004, 13). Die Kompetenzentwicklung, die an vorhandene Fähigkeiten anknüpft, hat zum Ziel diese zu erweitern und qualitativ zu verbessern und findet innerhalb des *Konzeptionellen Deutungswissen* in folgenden Bereichen statt:

- Politische Urteilsfähigkeit,
- Politische Handlungsfähigkeit und
- Methodische Fähigkeit (vgl. ebd.).

Konzeptionelles Deutungswissen	
<p>Politische Urteilsfähigkeit</p> <p>Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektieren können</p>	<p>Politische Handlungsfähigkeit</p> <p>Meinungen, Überzeugungen und Interessen abrufen, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen</p>
<p>Methodische Fähigkeiten</p> <p>Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können</p>	

Abbildung 8: Bereiche des Konzeptionellen Deutungswissens (vgl. DETJEN et. al, 2004, 13)

Ohne im Allgemeinen auf die einzelnen Kompetenzbereiche näher einzugehen, muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass keiner der einzelnen Bereiche für sich allein gefördert werden kann, sondern zwischen den Bereichen Interdependenzen bestehen. Neben den generellen Formulierungen zum *Konzeptionellen Deutungswissen* hat die GPJE konkrete Bildungsstandards für die politische Bildung festgelegt, die am Ende der beruflichen Ausbildung im Lernort Schule von den Lernenden erlangt werden sollen (vgl. ebd., 27f.):

Kompetenzbereich politische Urteilsfähigkeit

Die Lernenden können

- einen politischen Entscheidungsprozess in wesentlichen Aspekten analysieren (verschiedene Politikdimensionen, beteiligte Institutionen, einwirkende gesellschaftliche Interessen, wirtschaftliche und rechtliche Bedingungen, internationale Verflechtungen), der mit Hilfe eines für die Lerngruppe geeigneten Beispiels bearbeitet wird;
- die Bedeutung von Medienkommunikation (z.B. mediale Inszenierung von Politik, Agenda-Setting, Meinungsbildung, Skandalisierung) für die politische Öffentlichkeit an einem für die Lerngruppe geeigneten Beispiel rekonstruieren;

- mit dem Blick auf gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge sowie unter dem Aspekt politischer Verantwortung beruflichen Handelns (z.B. ökologischer und wirtschaftsethischer Aspekte) die angestrebte Berufstätigkeit betrachten.

Kompetenzbereich politische Handlungsfähigkeit

Die Lernenden können

- reflektierte Wahlentscheidungen treffen und diese begründen;
- für konkrete politische Situationen verschiedene Formen von politischen Engagement (z.B. Parteien, Verbände, Nichtregierungsorganisationen, Bürgerinitiativen, ggf. Bürger-/Volksentscheide, Klagerechte) empfehlen und ggf. umsetzen.

Kompetenzbereich methodische Fähigkeiten

Die Lernenden können

- zu Themen politischer Bildung Arbeitsvorhaben selbstständig und in Gruppen planen, durchführen und deren Ergebnisse dokumentarisch festhalten;
- verschiedene Präsentations- und Visualisierungstechniken sicher anwenden.

Mit den Worten von SANDER allgemein zusammengefasst:

„Dabei steht Kompetenzorientierung nicht im Gegensatz zu Bildung. Diese erzeugt jene zwar nicht zwingend, aber Bildung ist ohne Kompetenzen nicht möglich: Wer nicht lesen kann, kann sich Kultur nicht subjektiv zueignen, und wer nicht über politische Urteils- und Handlungsfähigkeit verfügt, kann sein Ich nicht in einem aktiven Sinn mit der Welt des Politischen verknüpfen“ (2011, 24).

Womit das Argument von REETZ & HEWLETT, die den Fokus bei der Entwicklung von Aufgaben auf der kognitiven Leistungsbereitschaft sehen (siehe Tabelle 6), bezüglich der politischen Bildung dementiert werden kann. Das oberste Ziel der politischen Bildung ist es, den Lernenden zur Mündigkeit, die aus Handlungs- und Urteilsfähigkeit des Individuums besteht, zu befähigen (vgl. FROSCHE, 2012, 4). Eine reine kognitive Leistungsbereitschaft kann demnach nicht Ausgangspunkt für die Entwicklung von Testaufgaben sein.

Exkurs: ZURSTRASSEN stellt in der Diskussion über die mögliche Integration der politischen Bildung in die Lernfeldstruktur der beruflichen Bildung weiterhin

folgenden Zusammenhang dar (vgl. 2009, 446): beide Didaktiken fundieren auf dem psychologischen Ansatz des situierten Lernens. Die Berufspädagogik schafft mithilfe der Konzeption von Lernsituationen Situationen der Anwendung die diesem Ansatz entsprechen. Weiterhin stellt sie zusammenfassend dar, dass „[p]olitische Handeln im beruflichen Feld [...] in berufsspezifischen Lernsituationen eingeübt werden [muss], um den Erwerb politischer Urteils- und Handlungskompetenz zu unterstützen“ (ebd.,) [Änd.d.Verf.]. Eine vertiefendere Auseinandersetzung mit der Integration der politischen Bildung in die Lernfeldstruktur kann an dieser Stelle nicht erfolgen.

Schließlich ergeben sich im Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde durch die Missachtung der erörterten Aspekte und letztlich damit der Kompetenzorientierung der politischen Bildung durch die Aufgabenerstellungseinrichtungen genau jene von REETZ & HEWLETT beschriebenen Probleme hinsichtlich der Aufgabenerwicklung (siehe Tabelle 6):

- Situierung von Lerninhalten (Fächer sind ohne objektiven Bezug zu Lebenssituationen),
- Situative Transformation bzw. Operationalisierung in (Test-)Aufgaben,
- Vom Inhalt über die Leistung zur Situierung von Inhalten und Aufgaben.

Die zuständigen Stellen und damit die Aufgabenerstellungseinrichtungen beziehen sich prüfungsdidaktisch nicht auf die fachdidaktischen Neuerungen in der politischen Bildung. Dies muss als systemimmanentes und grundlegendes Problem hinsichtlich der Validität der Aufgabenarten einerseits und andererseits wegen der computergestützten Auswertung erkannt werden. Es bedarf also ausdrücklich einer Anpassung der schriftlichen Prüfungsdurchführungsform an die didaktischen Grundprinzipien der politischen Bildung und damit der kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung an den berufsbildenden Schulen.

3 Quantitative Datenerhebung

In der empirischen Analyse wird exemplarisch Zugang auf die Wechselwirkungen zwischen dem Teilsystem ‚Rahmenbedingungen‘ und dem Teilsystem ‚Prüfungsinhalten‘ vorgenommen (siehe Abbildung 1). Das bedeutet, dass im ersten Teil der quantitativen Datenerhebung bundeseinheitlich erstellte Prüfungsaufgaben des Prüfbereichs Wirtschafts- und Sozialkunde erst auf die mengenmäßige Verteilung der Aufgabenformen und anschließend inhaltlich in Bezug auf die KMK-Elemente überprüft werden. Im zweiten Teil der empirischen Untersuchungen wird der Fokus speziell auf das Teilsystem ‚Rahmenbedingungen‘ gelegt. Es erfolgt eine Auswertung der Lehrpläne verschiedener Bundesländer für den Unterricht, der den Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde determiniert, hinsichtlich ihrer inhaltlichen Validität bezüglich der bundeseinheitlichen KMK-Elemente. Beide Analysen sind auf die Inhalte gerichtet und sollen aus den vorliegenden Dokumenten herausarbeiten, inwieweit die KMK-Elemente Berücksichtigung finden.

3.1 Analyse der Prüfungsaufgabensätze Wirtschafts- und Sozialkunde

Für die quantitative Dokumentenanalyse wurden die Aufgabensätze in Wirtschafts- und Sozialkunde von drei verschiedenen Ausbildungsberufen eines Prüfungszeitraums (Winter 2011/2012) ausgewählt: einerseits aus dem kaufmännischen Bereich der Ausbildungsgang Bürokaufmann/-kauffrau, aus dem Bereich der personenorientierten Dienstleistungen der Ausbildungsgang Koch/Köchin und aus dem gewerblich-technischen Bereich der Ausbildungsgang Mechatroniker/-in. Die Auswahl der Prüfungssätze gestaltete sich nicht nach repräsentativen Gesichtspunkten, sondern nach gegebenen Verfügungsmöglichkeiten. Darüber hinaus spielte die jeweils zuständige Aufgabenerstellungseinrichtung eine Rolle, sodass bei jedem Prüfungssatz eine andere Entwicklungsstelle vertreten ist. Die drei Prüfungsaufgabensätze sind dem Anhang der Arbeit beigelegt.

Neben der Analyse der Prüfungsinhalte erfolgte auch die quantitative Erfassung der Aufgabenformen (siehe 2.4). Insgesamt wurde für das schriftliche Prüfverfahren in den *Eckwerten zur Aufgabenerstellung* durch AkA und ZPA nachfolgendes festgelegt:

„Für das Instrument Schriftliche Aufgabenstellungen sind berufstypische Aufgaben zu erstellen. Gebundene und ungebundene Aufgaben müssen zur Feststellung der beruflichen Handlungsfähigkeit geeignet sein. Der Anteil der ungebundenen Aufgaben beträgt in der Regel mindestens 50 % und in der Regel höchstens 60 %, gemessen an der erreichbaren Punktzahl für alle schriftlichen Aufgabenstellungen in allen Prüfbereichen (ohne Gewichtung der Prüfbereiche)“ (zit. in REETZ & HEWLETT, 2008, 309).

Diese Festlegung ist jedoch für den ganzen schriftlichen Prüfungsteil gültig. Eine spezielle Gewichtung der gebundenen und ungebundenen Aufgaben hinsichtlich des Prüfbereichs Wirtschafts- und Sozialkunde kann nur in Bezug auf die berufsbezogenen Prüfgebiete erfolgen. Dies kann aufgrund des Aufgabenumfangs in der Analyse der Aufgabensätze jedoch nicht realisiert werden.

Insgesamt umfasst die Auswertung 72 Aufgaben, wobei sich die Verteilung der gebundenen und ungebundenen Aufgaben innerhalb der drei Aufgabensätze folgendermaßen darstellt:

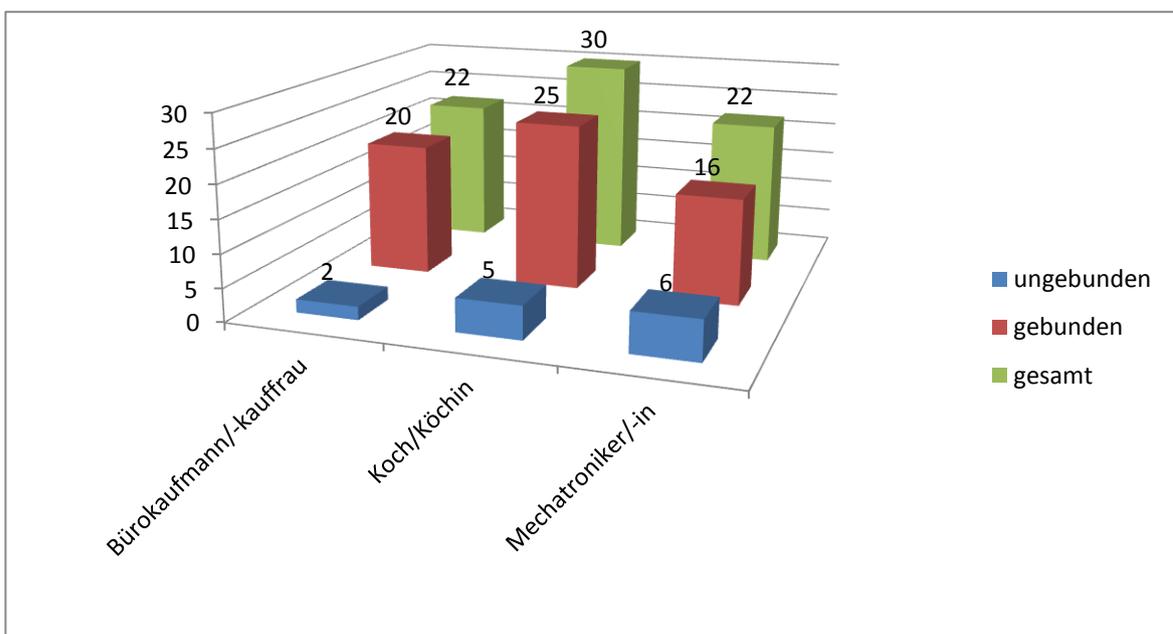


Abbildung 9: Aufteilung der ungebundenen und gebundenen Aufgabentypen auf die Gesamtanzahl der Prüfungsaufgaben

Der Prüfungssatz in Wirtschafts- und Sozialkunde besteht bei den Bürokaufleuten aus insgesamt 22 Aufgaben, davon sind 20 Aufgaben mit gebundener Antwort und zwei mit ungebundener Antwort. Bei 30 untersuchten Aufgaben des Prüfungssatzes für Koch/Köchin konnten 25 als gebundene Aufgaben und fünf als ungebundene Aufgaben eingeordnet werden. Der Aufgabensatz für Mechatroniker/-in weist bereits im Vorwort auf die quantitative Verteilung hin: 16 gebundene und sechs ungebundene Aufgaben. Die Angaben wurden von der Autorin überprüft und für korrekt befunden.

Weiterhin konnte für die ungebundenen Aufgabenformen folgende grafische Verteilung erstellt werden:

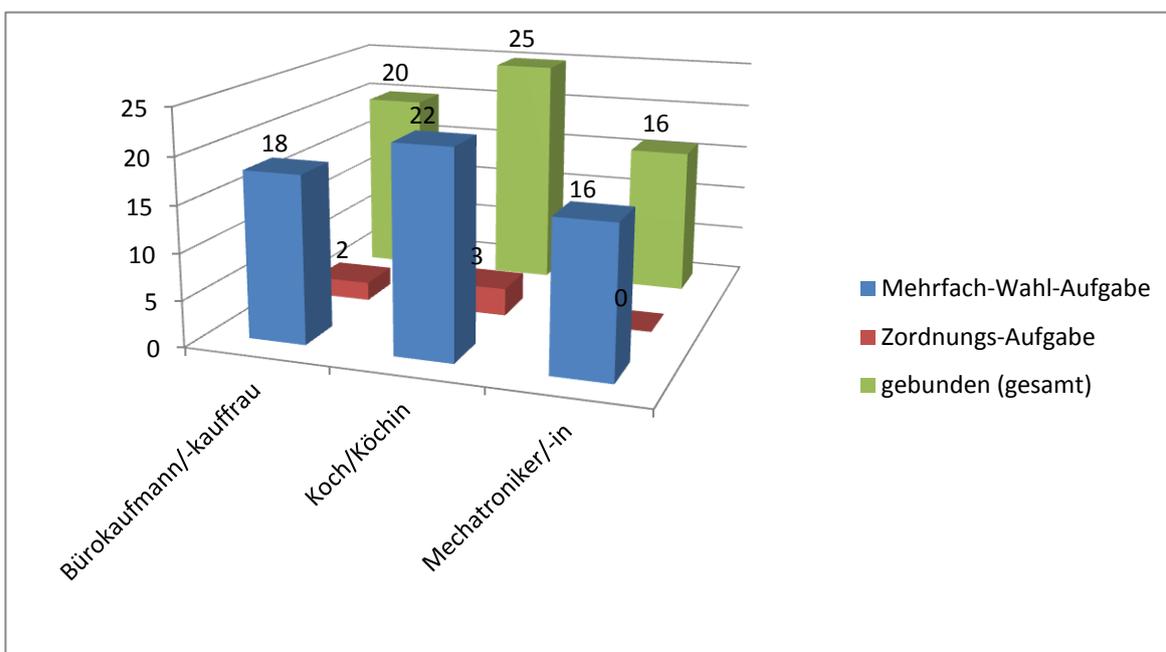


Abbildung 10: Aufteilung der ungebundenen Aufgabentypen in den drei Aufgabensätzen

Im Prüfungssatz für Bürokaufleuten sind 20 gebundene Aufgaben analysiert wurden, wovon 18 als Mehrfach-Wahl-Aufgaben bzw. Multiple-Choice-Aufgaben und zwei als Zuordnungsaufgaben zu verorten sind. Die Verteilung der 25 ungebundenen Aufgabenformen im Prüfungssatz für Koch/Köchin teilt sich in 22 Multiple-Choice-Aufgaben und drei Zuordnungsaufgaben. Im Prüfungssatz für Mechatroniker/-in sind alle 16 ungebundenen Aufgaben Mehrfach-Wahl-Aufgaben.

Die Aufteilung der Aufgabenformen mit ungebundenen Antwortvorgaben gestaltet sich wie in Abbildung 11 ersichtlich. Die zwei ungebundenen Aufgaben im Prüfungssatz für Bürokaufmann/-kauffrau sind beides Erarbeitungsaufgaben mit

eindeutiger Lösung. Im Prüfungssatz für Koch/Köchin gestaltet sich die Verteilung der fünf ungebundenen Aufgaben ähnlich. Alle fünf Aufgaben konnten als Rechenaufgaben identifiziert und damit den Erarbeitungsaufgaben mit eindeutiger Lösung zugeordnet werden. Eine Ausnahme bei den ungebundenen Aufgabenformen stellt der Prüfungssatz für Mechatroniker/-in dar. Dort ist eine Aufgabe enthalten, die eine leicht eingeschränkte Antwortfreiheit zulässt. Des Weiteren teilen sich die fünf Erarbeitungsaufgaben mit Kurzantwort in je zweieinhalb mit eindeutiger Lösung und zweieinhalb mit kurzer Freiantwort auf. Diese Teilung ergibt sich aus der Untergliederung in Teilaufgaben innerhalb der zweiten ungebundenen Aufgabe.

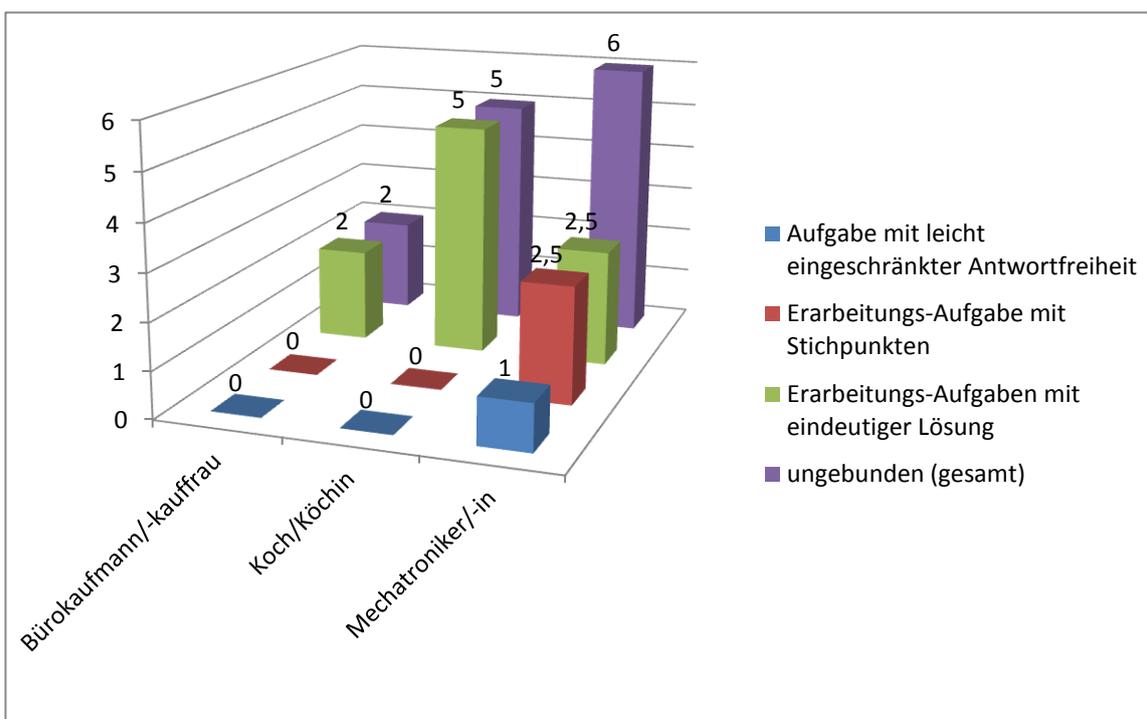


Abbildung 11: Aufteilung der gebundenen Aufgabentypen in den drei Aufgabensätzen

Im Anschluss an diese quantitative Auswertung hinsichtlich der verwendeten Aufgabenformen, schließt sich die Einzelbetrachtung der Inhalte der Prüfungssätze an. Für jeden Prüfungssatz wird die Verteilung der Aufgaben hinsichtlich der drei Prüfgebiete und der zwölf Themenbereiche aufgeführt (siehe dazu 2.3).

3.1.1 Prüfungsaufgabensatz Bürokaufmann/-kauffrau (Winter 2011/12)

Die Abschlussprüfung im Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde für Bürokaufmann/-kauffrau wurde durch die ZPA erstellt und hat einen Umfang von 22 Aufgaben, deren Bearbeitungszeit 60 Minuten beträgt. Insgesamt können 100 Punkte erreicht werden. Als Prüfungstermin wurde der 23. November 2011 festgelegt. Die Unternehmensbeschreibung der Heinrich KG ist dem Aufgabenteil vorangestellt, auf die sich alle nachfolgenden Aufgaben inhaltlich beziehen. Die Auswertung der Lösungen erfolgt mithilfe eines beigelegten Lösungsbogens, welcher zur computergestützten Auswertung genutzt wird.

Die Aufteilung der Aufgaben hinsichtlich ihres Inhaltes zeigt die Verteilung, die in Abbildung 12 dargestellt ist. Von insgesamt 22 Aufgaben thematisieren 19 das Prüfgebiet drei⁷. Lediglich drei Aufgaben konnten dem Prüfgebiet eins⁸ zugeordnet werden.

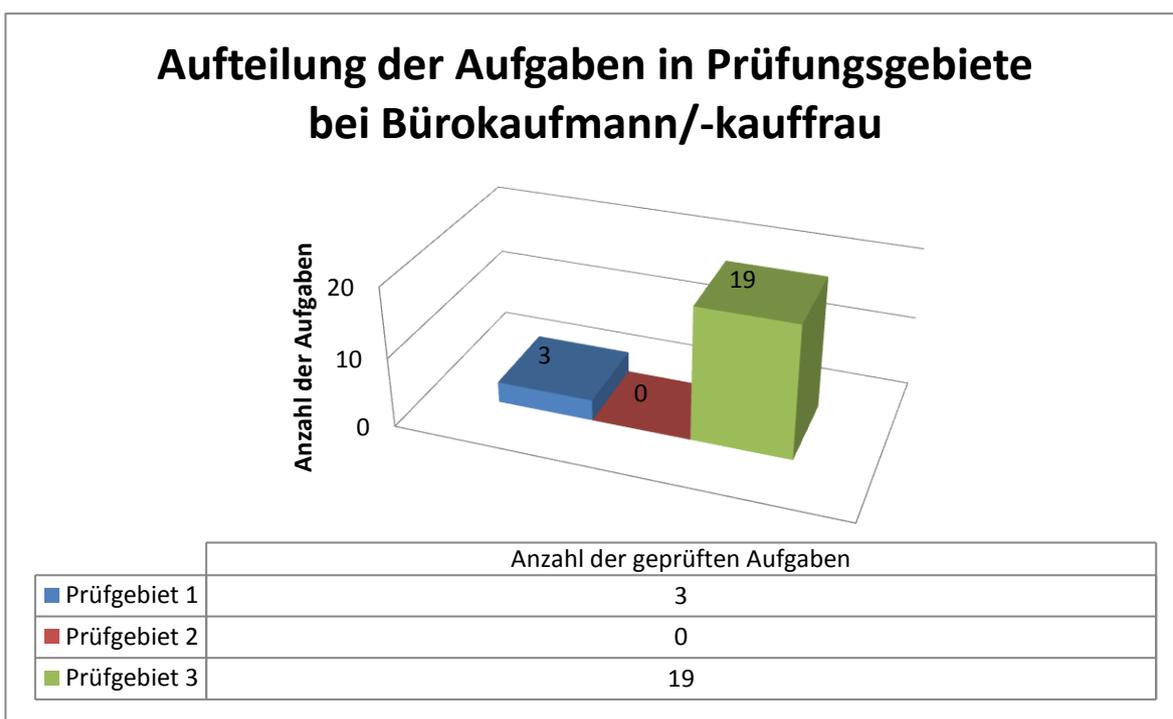


Abbildung 12: Verteilung der Aufgaben hinsichtlich ihres Inhaltes auf die drei festgelegten Prüfgebiete der KMK im Prüfungsaufgabensatz Wirtschafts- und Sozialkunde für Bürokaufmann/-kauffrau

Bezüglich der inhaltlichen Verteilung der Themengebiete konnte festgestellt werden, dass die Hälfte im Prüfungsaufgabensatz nicht angesprochen wird (siehe dazu Abbildung 13): es fehlen die Themengebiete vier, fünf, sechs, sieben, acht

⁷ Prüfgebiet 3: Unternehmen und Verbraucher in Wirtschaft und Gesellschaft sowie im Rahmen weltwirtschaftlicher Verflechtungen

⁸ Prüfgebiet 1: Der Jugendliche in Ausbildung und Beruf

und elf. Hauptsächlich und das ist schon aus der Verteilung auf die drei Prüfgebiete ersichtlich, werden die wirtschaftlichen Themenbereiche angesprochen. Sieben Aufgaben fallen in den Themenbereich neun⁹, zehn Aufgaben in Themenbereich zehn¹⁰ und zwei in Themenbereich zwölf¹¹. Mit jeweils einer Aufgabe werden die Themenbereiche eins¹², zwei¹³ und drei¹⁴ abgedeckt.

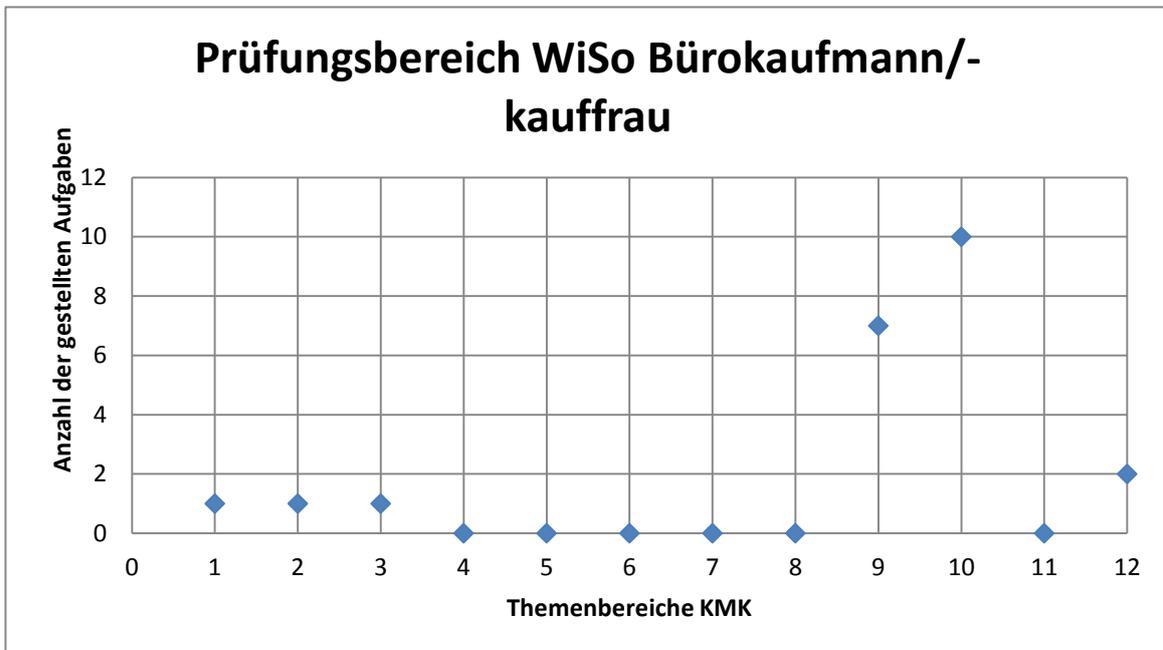


Abbildung 13: Verteilung der Aufgaben hinsichtlich ihres Inhaltes auf die zwölf Themenbereiche der KMK im Prüfungsaufgabensatz Wirtschafts- und Sozialkunde für Bürokaufmann/-kauffrau

Diese besonders wirtschaftliche Ausrichtung der Prüfungsinhalte ist vermutlich der vorangegangenen Unternehmensbeschreibung geschuldet, rechtfertigt jedoch nicht die Vernachlässigung des gesamten Prüfgebiets zwei (dazu gehören Themenbereich sechs bis acht), welches die nachhaltige Existenzsicherung des Individuums und der Gesellschaft thematisiert.

⁹ Themenbereich 9: Unternehmensanalyse

¹⁰ Themenbereich 10: Rolle der Verbraucher; Konsumgewohnheiten verschiedener Bevölkerungsschichten und Geschlechter; Individueller Haushaltsplan; Rechtsgeschäfte und deren Folgen

¹¹ Themenbereich 12: Rolle der Bundesrepublik in der Weltwirtschaft; Die Auswirkungen der weltwirtschaftlichen Arbeitsteilung

¹² Themenbereich 1: Präsentation des Ausbildungsbetriebs; Rechtsrahmen zur Begründung eines Berufsausbildungsverhältnisses

¹³ Themenbereich 2: Duales System; Rechte und Pflichten der Beteiligten

¹⁴ Themenbereich 3: Möglichkeiten und Grenzen der betrieblichen Mitbestimmung; Partizipationsstrategien

3.1.2 Prüfungsaufgabensatz Koch/Köchin (Winter 2011/2012)

Der Aufgabensatz für Wirtschafts- und Sozialkunde für Koch/Köchin wurde von der AkA erstellt und beinhaltet 30 Aufgaben, die in 60 Minuten zu bearbeiten sind. Die zu erreichende Punktzahl beträgt 100. Der Prüfungssatz ist in sieben Situationen aufgeteilt, die rahmengebende Informationen zu den jeweils nachfolgenden Aufgaben bereitstellen. Die Lösungen der Aufgaben sind vom Prüfling in codierter Form in einen Lösungsbogen einzutragen und werden computergestützt ausgewertet.

Der thematische Schwerpunkt des Prüfungsaufgabensatzes liegt mit 16 von insgesamt 30 analysierten Aufgaben im Prüfgebiet eins¹⁵. Weiterhin konnten zehn Aufgaben dem Prüfgebiet drei¹⁶ und vier Aufgaben dem Prüfgebiet zwei¹⁷ zugeordnet werden:

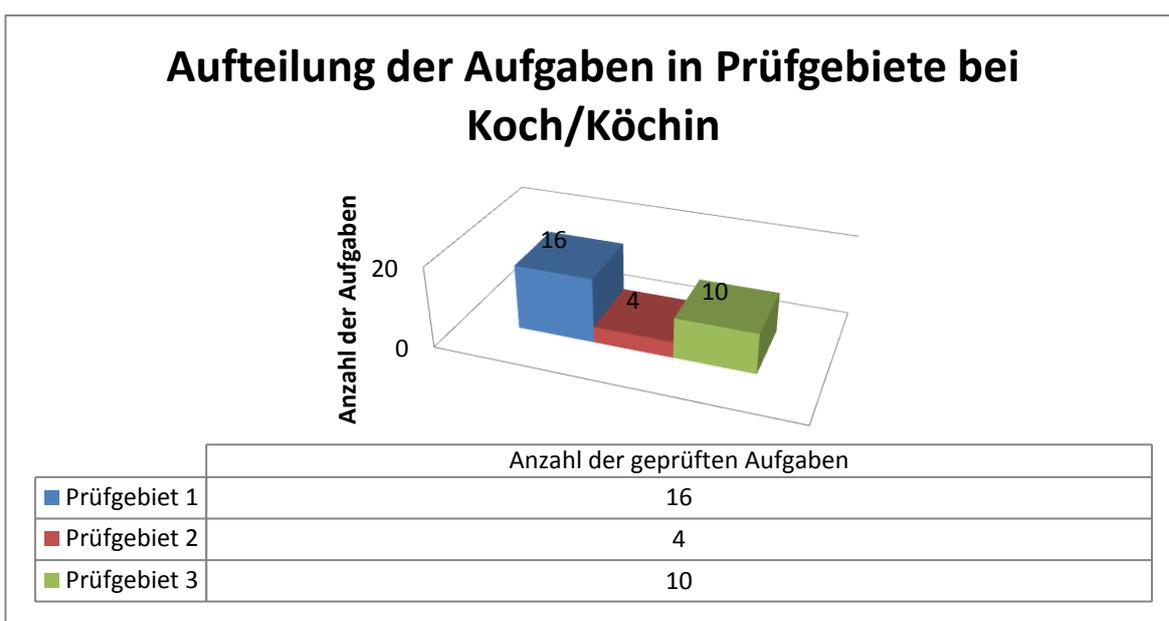


Abbildung 14: Verteilung der Aufgaben hinsichtlich ihres Inhaltes auf die drei festgelegten Prüfgebiete der KMK im Prüfungsaufgabensatz Wirtschafts- und Sozialkunde für Koch/Köchin

Insgesamt konnten zu acht Themenbereichen Aufgaben zugeordnet werden. Die Themenbereiche vier, fünf, acht und elf wurden jedoch nicht von den Prüfungsinhalten angesprochen (siehe dazu Abbildung 15). Die Analyse zeigte, dass Themenbereich neun¹⁸ einmal und die Themenbereiche eins¹⁹, sechs²⁰, sieben²¹ und

¹⁵ Prüfgebiet 1: Der Jugendliche in Ausbildung und Beruf

¹⁶ Prüfgebiet 3: Unternehmen und Verbraucher in Wirtschaft und Gesellschaft sowie im Rahmen weltwirtschaftlicher Verflechtungen

¹⁷ Prüfgebiet 2: Nachhaltige Existenzsicherung

¹⁸ Themenbereich 9: Unternehmensanalyse

zwölf²² jeweils zweimal mithilfe der Prüfungsaufgaben thematisiert wurden. Der Themenbereich zwei²³ wurde neun Mal, der Themenbereich drei²⁴ fünf Mal und der Themenbereich zehn²⁵ wurde sieben Mal durch Aufgaben aufgegriffen.

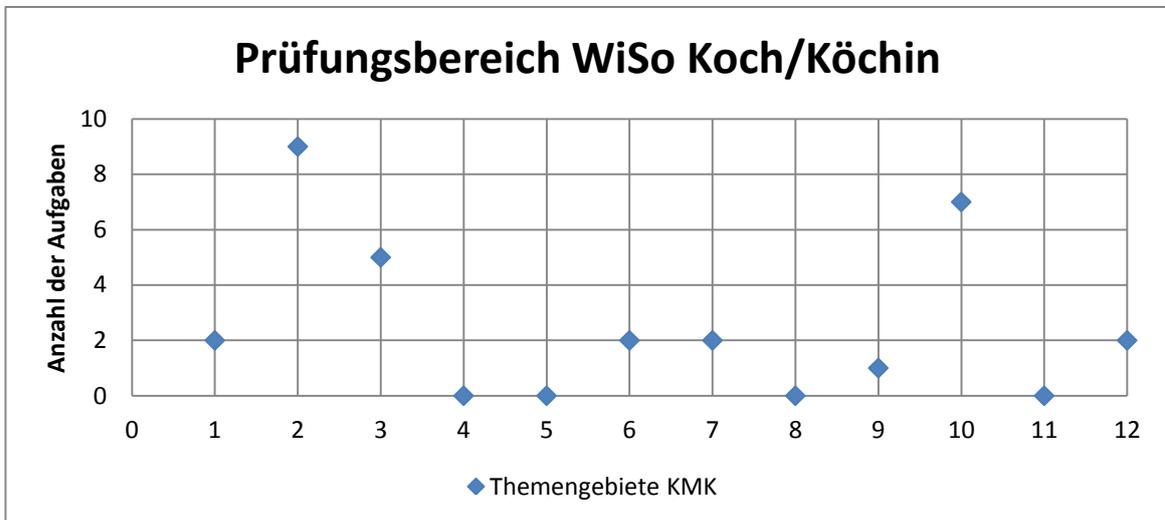


Abbildung 15: Verteilung der Aufgaben hinsichtlich ihres Inhaltes auf die zwölf Themenbereiche der KMK im Prüfungsaufgabensatz Wirtschafts- und Sozialkunde für Koch/Köchin

Die Tatsache, dass Dreiviertel der Themenbereiche durch die Prüfungsaufgaben gesichert wurden, kann vermutlich mithilfe der Gliederung des Prüfungssatzes in einzelne Situationen begründet werden. Diese innere Differenzierung des Prüfungsaufgabensatzes stellt sich in folgende Situationen bzw. Themen dar:

- Arbeitsverhältnis und Entgeltabrechnung bei Mayer GmbH,
- Beginn Berufsausbildung,
- Beendigung Ausbildungsverhältnis,
- Branchentarifvertrag,
- Unfall auf dem Heimweg,
- Bestellung für Weihnachtsfeier,
- Wirtschaftskrise und Konjunktur.

¹⁹ Themenbereich 1: Präsentation des Ausbildungsbetriebs; Rechtsrahmen zur Begründung eines Berufsausbildungsverhältnisses

²⁰ Themenbereich 6: Grundzüge des sozialen Sicherungssystems; Die Bedeutung für das Individuum und die Gesellschaft

²¹ Themenbereich 7: Zielkonflikte: Subsidiarität, Eigenverantwortung, Solidarität und Nachhaltigkeit im Zusammenhang mit sozialer Sicherheit

²² Themenbereich 12: Rolle der Bundesrepublik in der Weltwirtschaft; Die Auswirkungen der weltwirtschaftlichen Arbeitsteilung

²³ Themenbereich 2: Duales System; Rechte und Pflichten der Beteiligten

²⁴ Themenbereich 3: Möglichkeiten und Grenzen der betrieblichen Mitbestimmung; Partizipationsstrategien

²⁵ Themenbereich 10: Rolle der Verbraucher; Konsumgewohnheiten verschiedener Bevölkerungsschichten und Geschlechter; Individueller Haushaltsplan; Rechtsgeschäfte und deren Folgen

3.1.3 Prüfungsaufgabensatz Mechatroniker/-in (Winter 2011/2012)

Der Aufgabensatz für die Abschlussprüfung Teil 2 im Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde für elektrotechnische Berufe, Mechatroniker/-in und andere, wurde von der PAL erstellt und prüft insgesamt 22 Aufgaben ab. Als Prüfungsdatum ist der 6. Dezember 2011 angegeben. Die Vorgabezeit beträgt 45 Minuten. Von den 16 gebundenen müssen nur 13 und von den ungebundenen sechs Aufgaben müssen nur fünf gelöst werden. Bei den gebundenen Aufgabenformen ist jeweils nur eine Antwortvorgabe richtig. Die Lösungen der gebundenen Aufgaben sind vom Prüfling in einen Markierungsbogen einzutragen. Für die Beantwortung der ungebundenen Aufgaben sind im Aufgabenheft Aussparungen enthalten. Aufgabenheft und Markierungsbogen bilden die Grundlage für die Bewertung. Mithilfe der ungebundenen Aufgaben wird jeweils eine Situation beschreiben, worauf die nachfolgenden gebundenen Aufgaben fundieren.

Die Wahlmöglichkeit der Prüflinge wurde bei der Analyse der Aufgaben vernachlässigt. Es werden also alle Prüfungsaufgaben quantitativ erfasst. Die inhaltliche Ausgestaltung der Prüfungsaufgaben für Mechatroniker/-in im Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde hinsichtlich der drei Prüfbereiche kann wie folgt dargestellt werden:

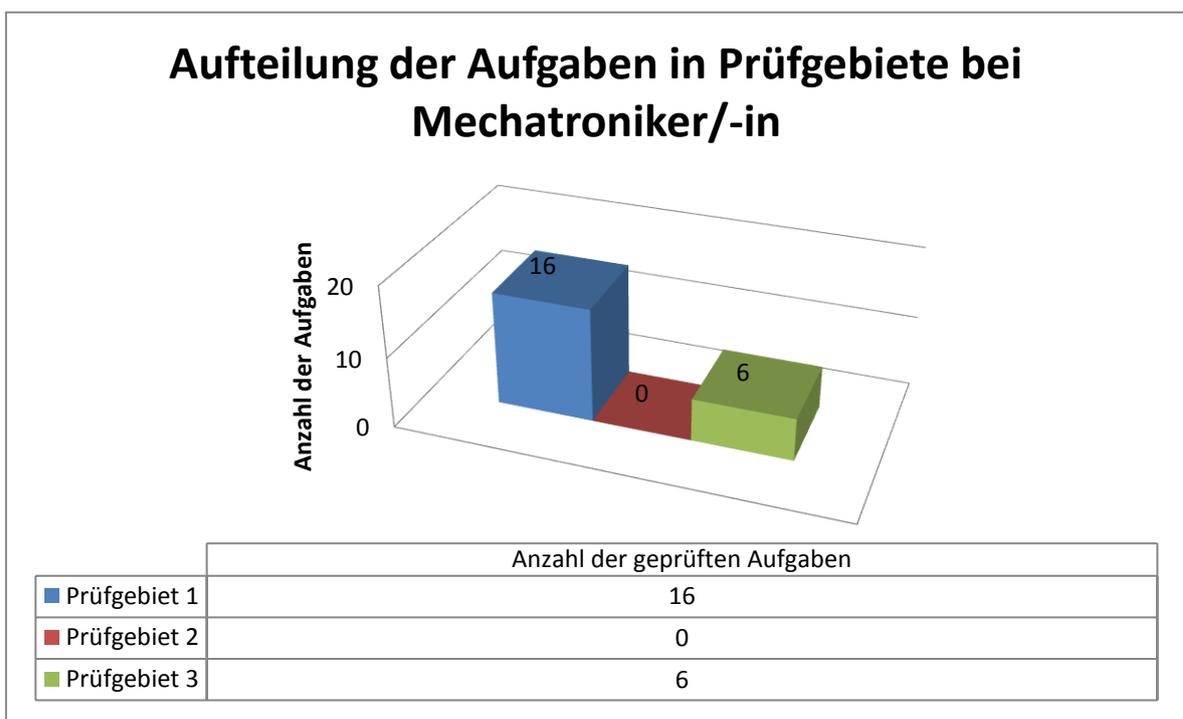


Abbildung 16: Verteilung der Aufgaben hinsichtlich ihres Inhaltes auf die drei festgelegten Prüfgebiete der KMK im Prüfungsaufgabensatz Wirtschafts- und Sozialkunde für Mechatroniker/-in

Von den insgesamt 22 Aufgaben konnten 16 Aufgaben dem Prüfgebiet eins²⁶ und sechs dem Prüfgebiet drei²⁷ zugeordnet werden. Das Prüfgebiet zwei wird von keiner Aufgabe inhaltlich angesprochen.

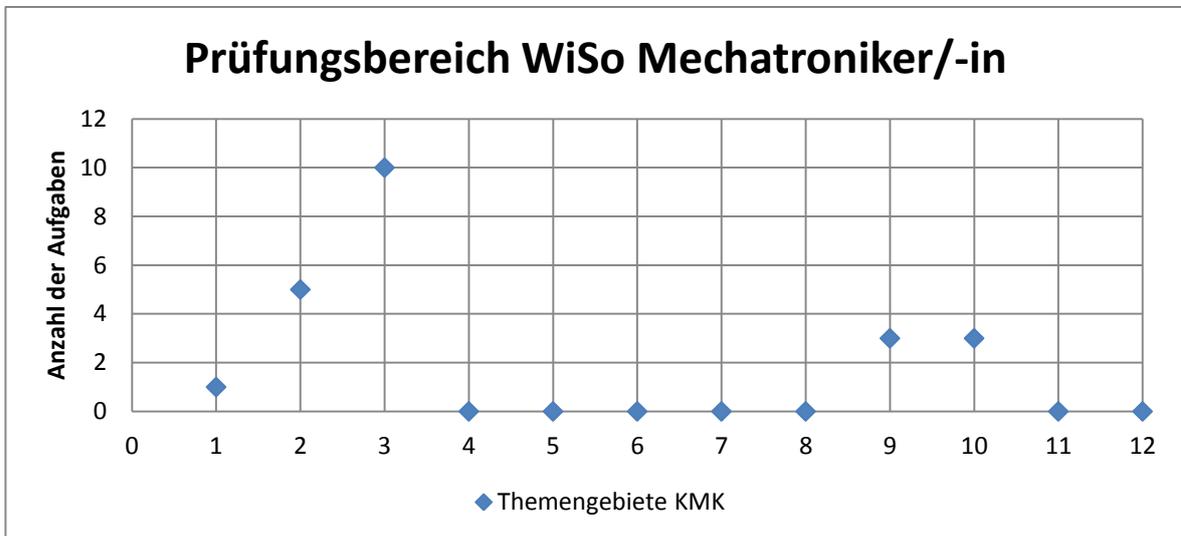


Abbildung 17: Verteilung der Aufgaben hinsichtlich ihres Inhaltes auf die zwölf Themenbereiche der KMK im Prüfungsaufgabensatz Wirtschafts- und Sozialkunde für Mechatroniker/-in

Von den zwölf Themenbereichen werden nur fünf mit den Prüfungsinhalten erfasst. Die Themenbereiche vier, fünf, sechs, sieben, acht, elf und zwölf bleiben im Prüfungsaufgabensatz unberücksichtigt. Der Themenbereich eins²⁸ kommt in einer Aufgabe, der Themenbereich zwei²⁹ in fünf Aufgaben und der Themenbereich drei³⁰ in zehn Aufgaben vor. Die Verteilung der sechs Aufgaben im Prüfgebiet drei teilt sich zu gleichen Teilen, d.h. jeweils mit drei Aufgaben, auf Themenbereich neun³¹ und zehn³² auf.

Die situative Unterteilung des Prüfungssatzes durch die ungebundenen Aufgabenarten gestaltet sich in folgender Abfolge:

- Kündigung des Berufsausbildungsverhältnisses,
- Betriebsverfassungsgesetz,

²⁶ Prüfgebiet 1: Der Jugendliche in Ausbildung und Beruf

²⁷ Prüfgebiet 3: Unternehmen und Verbraucher in Wirtschaft und Gesellschaft sowie im Rahmen weltwirtschaftlicher Verflechtungen

²⁸ Themenbereich 1: Präsentation des Ausbildungsbetriebs; Rechtsrahmen zur Begründung eines Berufsausbildungsverhältnisses

²⁹ Themenbereich 2: Duales System; Rechte und Pflichten der Beteiligten

³⁰ Themenbereich 3: Möglichkeiten und Grenzen der betrieblichen Mitbestimmung; Partizipationsstrategien

³¹ Themenbereich 9: Unternehmensanalyse

³² Themenbereich 10: Rolle der Verbraucher; Konsumgewohnheiten verschiedener Bevölkerungsschichten und Geschlechter; Individueller Haushaltsplan; Rechtsgeschäfte und deren Folgen

- Arbeitszeitgesetz,
- Tarifvertragsgesetz,
- betriebswirtschaftliche Daten des Handy-Herstellers Mobile & Phone AG,
- Kaufkraft des Arbeitnehmers.

Das zeigt, dass die thematische Ausrichtung der Situationsaufgaben wesentlichen Einfluss auf die gesamte Gestaltung des Prüfungssatzes hat. Würden die Situationen thematisch breitgefächerter bestellt sein, dann könnte die Mehrheit der festgelegten Themengebiete erfasst werden.

3.1.4 Zusammenfassung der Aufgabenanalyse

Die Untersuchung wurde mit insgesamt 72 Aufgaben durchgeführt, wovon knapp 85% der Aufgaben eine vorgegebene Antwort aufweisen. Unter den gebundenen Aufgabenformen haben die Multiple-Choice-Aufgaben einen Anteil von 92% (insgesamt auf alle Aufgaben bezogen sind es 77%). Der höhere Anteil der ungebundenen Aufgabenarten im Prüfungssatz für Mechatroniker/-in lässt sich darauf zurückführen, dass das Aufgabenheft mit den Antworten von den Lehrenden aus den berufsbildenden Schulen beurteilt wird. Daher erklärt sich auch, dass Aufgaben (speziell kurze Freiantwort-Aufgaben und Aufgaben mit leicht eingeschränkter Antwortmöglichkeit) verwendet werden, die nicht computergestützt auszuwerten sind.

Die gesamte Verteilung der neuen KMK-Elemente innerhalb der drei analysierten Prüfungsaufgabensätzen ist in Abbildung 18 grafisch aufbereitet. Aus dem Diagramm kann entnommen werden, dass sich die Aufgabensätze im Prüfzeitraum Winter 2011/12 weitestgehend an den inhaltlichen Vorgaben des alten Stoffkatalogs orientieren, da sich die Aufgaben auf die Themenbereiche eins, zwei, drei, neun und zehn beschränken (graue Hinterlegung in Abbildung 18 entspricht den alten KMK-Elementen; siehe dazu auch Tabelle 3).

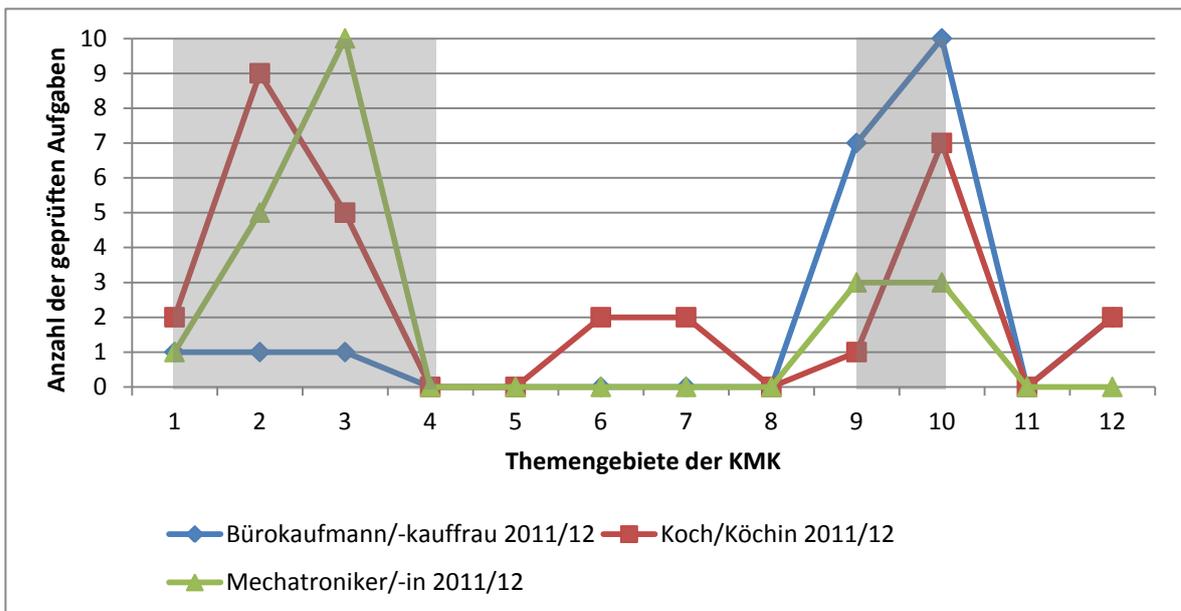


Abbildung 18: Vergleichende Verteilung der neuen KMK-Elemente zwischen den drei Prüfungsaufgabensätzen (die grauer Hinterlegung deutet den alten Stoffkatalog an)

Der Themenbereich vier, der in den alten und in den neuen Elementen enthalten ist, wird von keinem Prüfungsaufgabensatz erfasst. Das neue Prüfgebiet zwei³³, was seit 2008 in die Ausbildungs- und Prüfgegenstände integriert ist, wird einzig im Prüfungsaufgabensatz für Koch/Köchin, mit je zwei Aufgaben zu Themenbereich sechs und sieben, inhaltlich angesprochen. Die Vertiefung in Themenbereich zwölf hinsichtlich der Rolle der Bundesrepublik in der Weltwirtschaft und den Auswirkungen der weltwirtschaftlichen Arbeitsteilung erfolgt mit je zwei Aufgaben bei Koch/Köchin und bei den Bürokaufleuten.

³³ Prüfgebiet 2: Nachhaltige Existenzsicherung

3.2 Lehrplananalyse

Mit Hilfe der quantitativen Analyse der Lehrpläne sollen einerseits die Fachbezeichnungen der einzelnen Bundesländer, das Organisationsprinzip des Lehrplans (siehe dazu Abbildung 19) und die Kompetenzorientierung dargestellt werden. Dabei werden die Lehrpläne der Bundesländer analysiert, die für die Autorin verfügbar waren. Insgesamt können für 14 Bundesländer Daten erhoben werden; für die Bundesländern Hessen und Sachsen-Anhalt konnten keine Befunde aufgestellt werden.

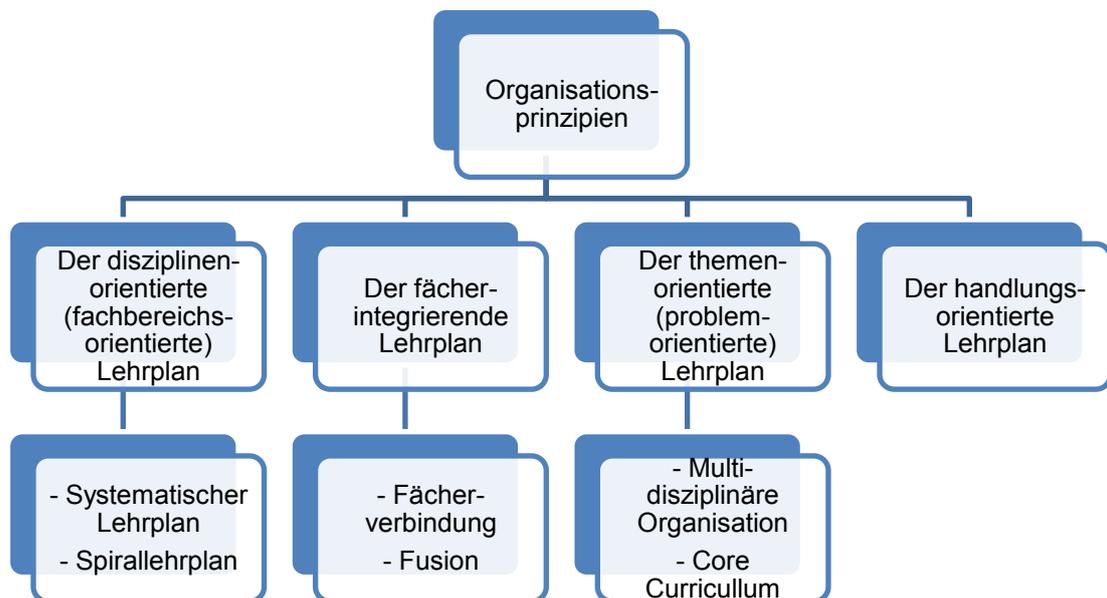


Abbildung 19: Organisationsprinzipien für die Lehrplankonzeption (nach DUBS zit. in PAHL, 2012, 522)

Andererseits werden die Lehrpläneinheiten, Teilgebiete oder Module auf die inhaltliche Validität bezüglich den unter 2.3 vorgestellten KMK-Elemente (Bezeichnung hier als Themenbereiche) überprüft. Dabei kann natürlich nur mit Hilfe der Inhaltsangaben in den Lehrplänen eine Zuordnung realisiert werden. Die Stringenz der Zuordnung, die bereits bei der Analyse der Prüfungsaufgaben erfolgte, wird an dieser Stelle beibehalten.

Letztlich soll die Erkenntnis gewonnen werden, ob die curricularen Vorgaben in den einzelnen Bundesländern überhaupt inhaltlich die Grundlage für Prüfungsinhalte der Abschlussprüfung im Prüfgebiet Wirtschafts- und Sozialkunde erbringen. Dabei ist darauf zu verweisen, dass durch das gewählte quantitative Analyseverfahren nicht die Qualität der Umsetzung der Lerninhalte bewertet werden kann.

3.2.1 Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg hat der Bildungsplan Gültigkeit seit 13. Juli 1998 und wird als Ergänzungsband für Deutsch, Gemeinschaftskunde und Wirtschaftskunde für die Berufsschule verlegt. Eine Aktualisierung erfolgte im Februar 1999 (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG). Innerhalb des Lehrplans erfolgt eine Unterscheidung in drei Schultypen: gewerbliche Schulen, kaufmännische Schulen, Hauswirtschaftlich-pflegerische-sozialpädagogische und landwirtschaftliche Schulen (vgl. ebd., 4). Im weiteren Verlauf des Bildungsplans werden die einzelnen Fachlehrpläne näher beschrieben. Der Lehrplan in Gemeinschaftskunde gliedert sich in vier Themenbereiche bzw. Teilgebiete, die sich wiederum jeweils in vier methodische Schritte aufbauen. Eine handlungsorientierte Themenbearbeitung mit dem Ziel, den Lernenden mit der notwendigen Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit auszustatten, wird damit angestrebt. Des Weiteren erfolgt der Hinweis auf eine fächerverbindende bzw. -übergreifende Bearbeitung der Themen zusammen mit den Fächern Deutsch, Religion, Ethik und Wirtschaftskunde. Pro Schuljahr soll mindestens ein Thema handlungsorientiert umgesetzt werden (vgl. ebd., 24). Die Gesamtstundenzahl für die dreijährige Ausbildungsdauer beträgt 120 Stunden.

Tabelle 7: Verteilung der KMK-Themenbereiche im Fach Gemeinschaftskunde in Baden-Württemberg

Lehrplaneinheit	Teilgebiet	Themenbereiche
1 Leben in der Gesellschaft	1.1 Neue Anforderungen in Beruf und Privatleben	TB 4
	1.2 Gesellschaft im Wandel von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft	TB 7
	alternativ: 1.3 Strukturmerkmale unserer Gesellschaft	TB 8
	1.4 Gesellschaft unter dem Einfluss weltweiter wirtschaftlicher Vernetzung	TB 12
2 Demokratie in Deutschland	2.1 Willensbildung und Entscheidung in der parlamentarischen Demokratie	
	2.2 Demokratie, Chancen, Entwicklungen, Risiken	
	alternativ: 2.3 Partizipation in einem repräsentativ verfassten demokratischen und sozialen Bundesstaat	
	2.4 Chancen im wiedervereinigten Deutschland	
3 Internationale	3.1 Leben und Arbeiten in Europa	TB 5

Zusammenarbeit	3.2 Globalisierung und Friedenssicherung alternativ: 3.3 Europa im 21. Jahrhundert 3.4 Perspektiven der Globalisierung und Friedenssicherung	TB 12
----------------	--	-------

Für das Fach Wirtschaftskunde sind acht Lehrplaneinheiten vorgesehen, deren Gesamtstundenzahl einen Umfang von 120 Stunden hat (vgl. ebd., 38). Innerhalb der Teilgebiete der Lehrplaneinheiten erfolgen Hinweise zu exemplarischen fächerverbindenden Verknüpfungen zusammengehöriger Sachverhalte, mithilfe dessen eine ganzheitliche Betrachtungsweise gefördert werden soll.

Tabelle 8: Verteilung der KMK-Themenbereiche im Fach Wirtschaftskunde in Baden-Württemberg

Lehrplaneinheit	Teilgebiet	Themenbereiche
1 Berufsbildung und Arbeitswelt	1.1 Formen der Berufsbildung	TB 2
	1.2 Berufsausbildungsvertrag	TB 1
	1.3 Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung und Umschulung	TB 4
	1.4 Rechtliche Rahmenbedingungen und Überwachung der Schutzvorschriften in der Arbeitswelt	TB 1
	1.5 Sozialversicherungen	TB 6
	1.6 Private Zusatzversicherungen	TB 7
2 Grundlagen des Vertragsrechts	2.1 Rechts- und Geschäftsfähigkeit	TB 10
	2.2 Rechtsgeschäfte	TB 10
	2.3 Kaufvertrag	TB 10
	2.4 Störung bei der Erfüllung von Kaufverträgen am Beispiel der mangelhaften Lieferung	TB 10
3 Verbraucherbewusste Entscheidungen	3.1 Verbraucherberatung	TB 10
	3.2 Verbraucherschutzgesetze	TB 10
	3.3 Folgen von Zahlungsverkehr	TB 10
4 Umgang mit Geld	4.1 Zahlungsmöglichkeiten	TB 10
	4.2 Kaufkraftschwankungen	TB 10
	4.3 Außenwert des Geldes	TB 12
	4.4 Europäisches Währungssystem	TB 12
	4.5 Sparformen	TB 11
	4.6 Sparförderung	TB 11
	4.7 Kreditvertrag am Beispiel eines Anschaffungsdarlehens	TB 10
5 Grundlagen des Arbeitsrechts	5.1 Einzelarbeitsvertrag	TB 1
	5.2 Tarifverträge	TB 3
	5.3 Betriebsvereinbarungen	TB 2
	5.4 Interessenvertreter der Arbeitnehmer	TB 3
	5.5 Arbeitsgericht	TB 2
6 Entlohnung	6.1 Lohnformen	TB 10

der Arbeit	6.2 gerechte Entlohnung	TB 10
	6.3 Lohnabrechnung	TB 10
	6.4 Wirtschaftliche Aspekte der Entlohnung	TB 11
7 Soziale Marktwirtschaft	7.1 Markt als Koordinator von Angebot und Nachfrage	TB 12
	7.2 Wettbewerbsstörungen	TB 12
	7.3 Bedeutung des Staates in der sozialen Marktwirtschaft	TB 12
	7.4 Sozialprodukt als gesamtwirtschaftliche Messgröße	TB 12
	7.5 Probleme der sozialen Marktwirtschaft	TB 12
	7.6 Finanzierung der staatlichen Aufgaben	TB 7
8 Simulation einer Unternehmens- gründung	8.1 Zielsetzungen von Unternehmen	TB 9
	8.2 Standort und Gründung	TB 9
	8.3 Wahl der Rechtsform eines Unternehmens	TB 9
	8.4 Finanzierung	TB 11
	8.5 Betriebliche Kosten	TB 9
	8.6 Marketing	TB 9

Innerhalb der Vorbemerkungen zu den beiden Fächern werden vermehrt Verweise auf fächerverbindende Themenbereiche gegeben. Demnach kann zwar die Arbeitsweise der Lehrenden fächerübergreifend gefördert werden, die Lehrpläne orientieren sich jedoch an der Fächersystematik und strukturieren sich diszipliniert.

Bei der Auswertung der Teilgebiete hinsichtlich der inhaltlichen Validität gegenüber den KMK-Elementen konnten folgende Ergebnisse gewonnen werden:

- Fünf von zwölf Teilgebieten in Gemeinschaftskunde können thematisch den KMK-Elementen zugeordnet werden. Die weiteren sieben sind demnach als „Überhang“ im Kanon bzw. als nicht prüfungsrelevant zu betrachten (siehe Abbildung 20). Dabei muss jedoch beachtet werden, dass in den drei Lehrpläneinheiten jeweils zwei Themen als wahlobligatorisch behandelt werden können. Die Wählbarkeit ist dann kritisch zu sehen, wenn das Teilgebiet 1.3 „Strukturmerkmale unserer Gesellschaft“ nicht thematisiert wird, da dann der Themenbereich acht³⁴ im Unterricht weder in Gemeinschafts- noch in Wirtschaftskunde abgedeckt wird.
- Demgegenüber können die 41 Teilgebiete, die im Lehrplan für Wirtschaftskunde vorgesehen sind, alle zu den KMK-Elementen zugeordnet werden.

³⁴ Themenbereich 8: Individuelle Lebensplanung und gesellschaftliches Umfeld; Selbstverantwortliches und unternehmerisches Denken als Perspektive der Berufs- und Lebensplanung

Die Anteile der KMK-Elemente sind in Abbildung 20 ersichtlich. Die Präferenz des Faches hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung ist vermehrt im Prüfgebiet drei³⁵ zu verorten.

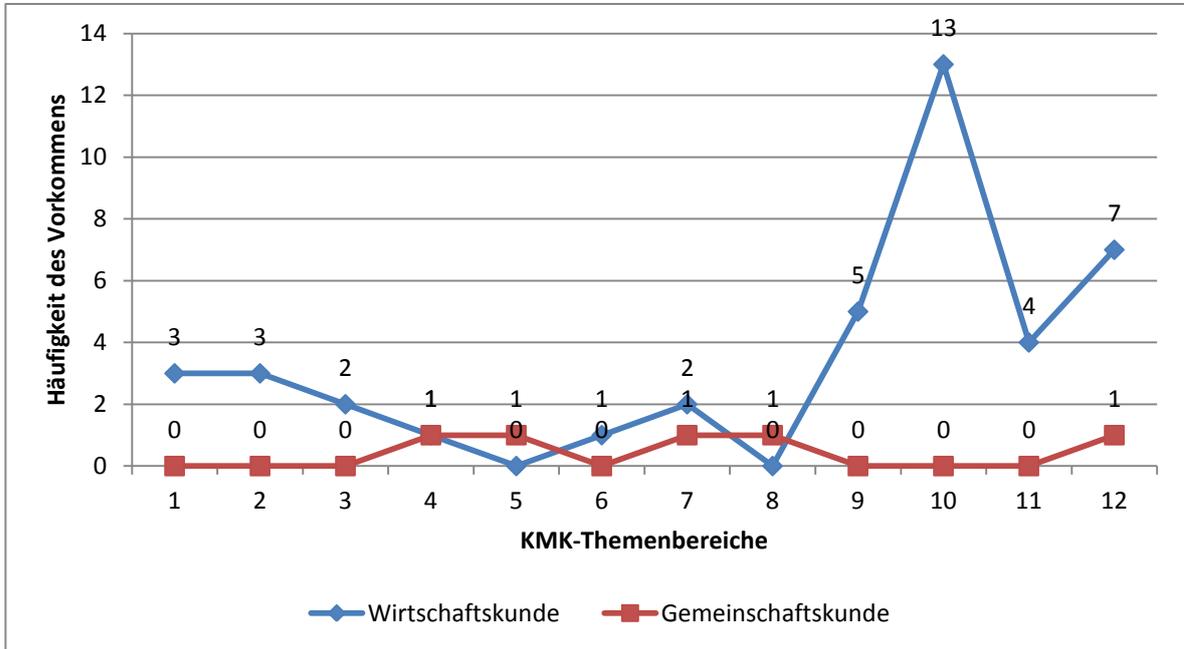


Abbildung 20: Verteilung der KMK-Elemente auf die beiden Fächer in Baden-Württemberg

³⁵ Prüfgebiet 3: Unternehmen und Verbraucher in Wirtschaft und Gesellschaft sowie im Rahmen weltwirtschaftlicher Verflechtungen

3.2.2 Bayern

Der Fachlehrplan für Sozialkunde gilt in Bayern seit April 2011 für die Berufsschule und Berufsfachschule (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS). Für das Fach Wirtschaftskunde konnte im Lehrplanverzeichnis kein eigenständiger Lehrplan ausfindig gemacht werden, dafür wird z.B. im Lehrplan für Koch/Köchin im berufsbezogenen Bereich die Einheit Betriebswirtschaft integriert. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Berufsschule und Berufsfachschule ist es, eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten methodischer und sozialer Art verbindet. Zur Erreichung der Ziele muss sich der Unterricht an einer handlungsorientierten Pädagogik ausrichten. Als Leitgedanken für den Unterricht dient die bewusste didaktische und methodische Planung des Unterrichts, die fortlaufenden Absprachen der Lehrenden für die einzelnen Fächer bis hin zur gemeinsamen Planung fächerübergreifender Unterrichtseinheiten. Wobei „[a]uf die Vorgabe von Zeitrichtwerten verzichtet [wurde], um die Setzung individueller Schwerpunkte zu ermöglichen, sei es im Blick auf Ereignisse, Entwicklungen und Probleme, sei es mit Blick auf spezifische Interessen der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., 3) [Änd.d.Verf.].

„Dem Ziel politischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit folgend, orientiert sich der Lehrplan an den Grundsätzen eines problem- und handlungsorientierten Unterrichts“ (ebd., 7). Die Aufteilung der Lerngebiete erfolgt folgendermaßen:

Tabelle 9: Verteilung der KMK-Themenbereiche in Sozialkunde in Bayern

Lerngebiete	Themenbereiche
10.1 Ausbildung und Beruf	TB 1, TB 2, TB 3
10.2 Arbeitswelt im Wandel	TB 3, TB 4, TB 11, TB 5
10.3 Soziale Sicherung	TB 6, TB 7
10.4 Recht	
10.5 Soziale Beziehungen	TB 8
11 Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland	
11.1 Staatsziele und Staatsordnungen	TB 6, TB 11
11.2 Der politische Entscheidungsprozess	
11.3 Repräsentation und Wahl	
11.4 Politik und Partizipation	
11.5 Deutschland in Europa	
12.1 Wirtschaft und Wirtschaftspolitik	TB 9, TB 10, TB 12,
12.2 Lebens- und Zukunftssicherung durch ökologisch nachhaltige Entwicklung	
12.3 Internationale Beziehungen	TB 12

Die Auswertung des disziplinentrierten Lehrplans zeigt, dass alle zwölf KMK-Elemente bzw. Themenbereiche innerhalb des Unterrichtes in Sozialkunde mindestens einmal thematisiert werden (siehe Abbildung 21). Die Themenbereiche drei, sechs, elf und zwölf werden doppelt erfasst, die restlichen Themenbereiche werden jeweils einmal angesprochen.

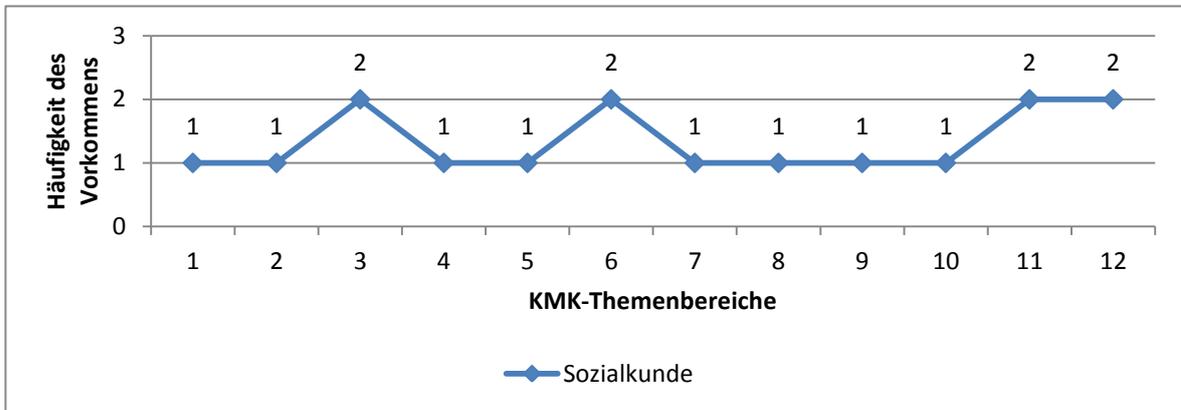


Abbildung 21: Verteilung der KMK-Elemente im Fach Sozialkunde in Bayern

Des Weiteren können sechs der dreizehn Lerngebiete als nicht prüfungsrelevant eingeschätzt werden, da sie keinerlei Bezug zu den Themenbereichen aufzeigen. Darüber hinaus wird innerhalb eines Lerngebiets (12.1 Wirtschaft und Wirtschaftspolitik) fast das gesamte Prüfgebiet drei³⁶ abgedeckt. Die Ziele des Lehrplans entsprechen den allgemeinen Bildungsstandards für die politische Bildung.

³⁶ Prüfgebiet 3: Unternehmen und Verbraucher in Wirtschaft und Gesellschaft sowie im Rahmen weltwirtschaftlicher Verflechtungen

3.2.3 Berlin und Brandenburg

Die Unterrichtsvorgaben für das Fach „Wirtschafts- und Sozialkunde, Politische Bildung, Politische Bildung/Wirtschaftslehre“ gelten seit 1. August 2009 für Berufliche Bildungsgänge in den Bundesländern Berlin und Brandenburg (vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT). Die Unterrichtsvorgaben in diesem Fach sind an den Rahmenplan für Wirtschaft und Gesellschaft aus Hamburg adaptiert (siehe dazu 3.2.5), wobei die modularisierte Struktur in vollem Umfang übernommen wurde.

Das Ziel des Fachs Wirtschafts- und Sozialkunde, Politische Bildung, Politische Bildung/Wirtschaftslehre dient „der Vermittlung allgemeiner fach- und berufsübergreifender Kompetenzen, die unabhängig von einzelnen Inhalten und Werten des Faches sind“ (ebd., 7). Die didaktische Konzeption weist darauf hin, dass „[b]ei der Erstellung von handlungsorientierten Lernsituationen in der Berufsschule [...] die Vorgaben der Module um Zielformulierungen zur Fach-, Personal- und Sozialkompetenz sowie Methoden und Lernkompetenz zu erweitern“ und auf den jeweiligen Ausbildungsberuf abzustimmen sind (ebd., 11) [Änd.d.Verf.].

Das Fach „Wirtschafts- und Sozialkunde“ ist hinsichtlich der Pflichtmodule nicht identisch mit dem gleichlautenden Prüfungsbereich der Kammerprüfungen:

- „Pflichtmodule für *gewerblich-technische Berufe* sind die Module 1, 5, 6, 7, 8, 11 und 21. Es wird empfohlen, aus dem Modul 18 zusätzliche aktuelle Inhalte auszuwählen, wegen der Prüfungsrelevanz sind mind. 160 Stunden einzuplanen.
- Pflichtmodule für *kaufmännisch-verwaltende* und affine Berufe sind die Module 14, 17, 18, 19, 21 und 22.
- In den Bildungsgängen der Berufsschule zur Vertiefung der Allgemeinbildung und Berufsorientierung oder Berufsvorbereitung sind die Module 1, 9 und 15 Pflichtmodule“ (ebd., 12).

Die einzelnen Module (siehe dazu Abbildung 22) sind mit Zielen, Inhalten, Handlungsanstößen, methodischen Vorschlägen und möglichen Konfliktthemen detailliert beschrieben.

HANDLUNGSFELDER

MODULE

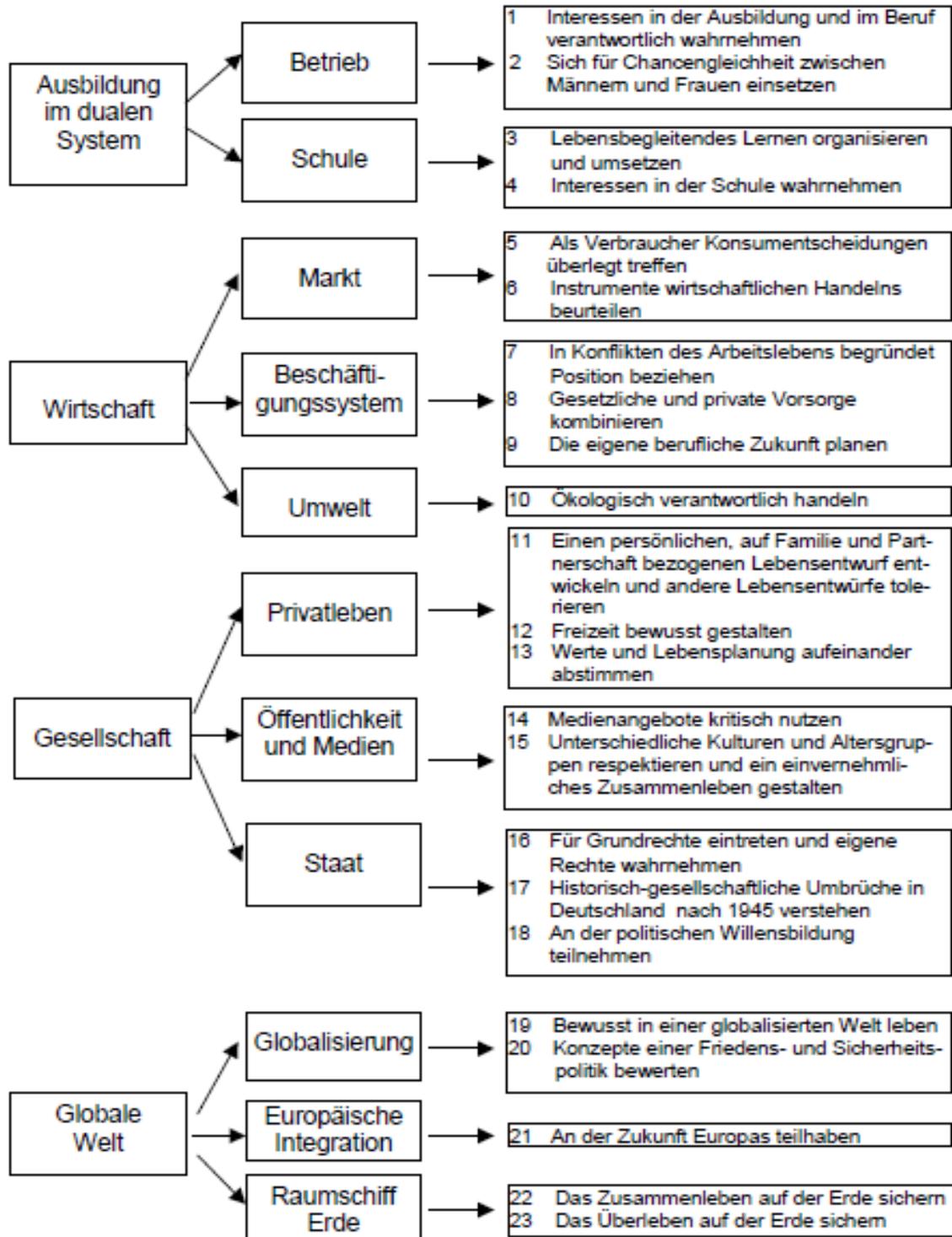


Abbildung 22: Überblick über Handlungsfelder und den zugehörigen Modulen (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT, 2009, 17)

Zusammenfassend kann für den handlungsorientierten Lehrplan festgestellt werden, dass die sieben Pflichtmodule für die gewerblich-technischen Berufe die zwölf KMK-Elemente enthalten (siehe dazu Abbildung 23). Für andere Berufe (z.B. kaufmännisch-verwaltend) gelten jedoch durch die Modulvorgaben andere Schwerpunkte.

Tabelle 10: Verteilung der KMK-Themenbereiche durch die Pflichtmodule in Berlin und Brandenburg

Pflichtmodule	Themenbereiche
M 1 Interessen in der Ausbildung und im Beruf verantwortlich wahrnehmen	TB 1, TB 2, TB 4, TB 8
M 5 Als Verbraucher Konsumentenentscheidungen überlegt treffen	TB 10
M 6 Instrumente wirtschaftlichen Handelns beurteilen	TB 9, TB 11, TB 12
M 7 In Konflikten des Arbeitslebens begründet Position beziehen	TB 2, TB 3
M 8 Gesetzliche und private Vorsorge kombinieren	TB 6, TB 7, TB 8
M 11 Einen persönlichen, auf Familie und Partnerschaft bezogenen Lebensentwurf entwickeln und andere Lebensentwürfe tolerieren	TB 7, TB 8
M 21 An der Zukunft Europas teilhaben	TB 5, TB 12

Die Häufigkeit des Vorkommens der KMK-Elemente gestaltet sich wie folgt:

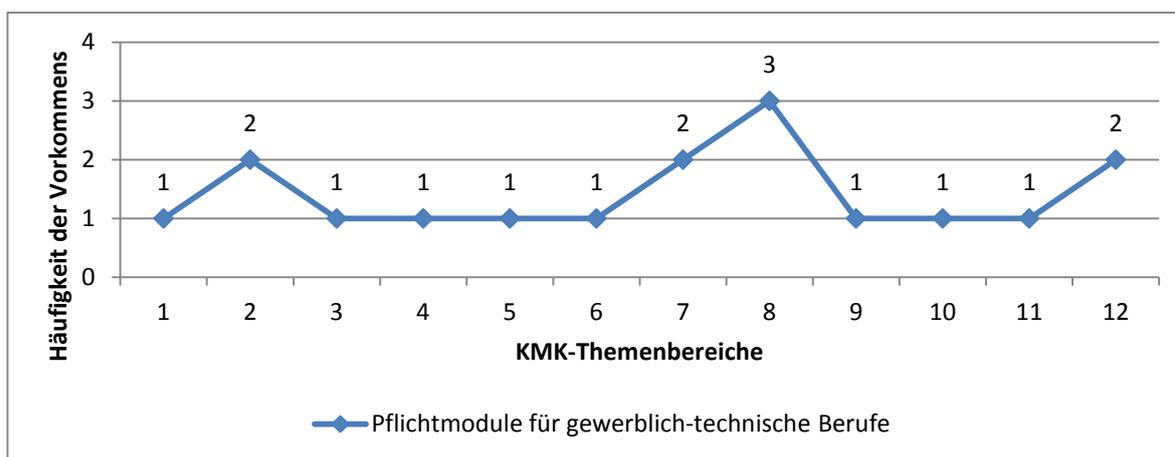


Abbildung 23: Verteilung der KMK-Elemente auf das Fach Wirtschafts- und Sozialkunde, Politische Bildung in Berlin und Brandenburg

Weiterhin kann als didaktische Konzeption für den Unterricht die Kompetenzorientierung festgestellt werden, die sich jedoch mit den Formulierungen zu Fach-, Personal-, Sozial-, Methoden- und Lernkompetenz mehr auf die berufliche Handlungskompetenz bezieht, als dabei auf die Bildungsstandards der GPJE abzuzielen.

3.2.4 Bremen

Der Rahmenlehrplan für das Fach Politik hat Gültigkeit³⁷ seit 2008 für die Sekundarstufe II und für Berufliche Schulen (vgl. DIE SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, FREIE HANSESTADT BREMEN, 2). Der Rahmenlehrplan von 1994 wurde zum Schuljahr 2007/08 überarbeitet und den aktuellen Bedürfnissen angepasst (vgl. ebd., 5). In den Vorbemerkungen zum Lehrplan werden Geltungsbereich, Bezugsrahmen, Leitidee, der Politikbegriff, die Besonderheiten der politischen Bildung an beruflichen Schulen, Offenheit und Qualifikationsorientierung dargelegt. Innerhalb des Geltungsbereichs wird auf die KMK-Elemente hingewiesen, die für „die Berufsbildung wesentlichen Lehrstoff der Berufsschule [berücksichtigen], deren Bildungsauftrag in diesem Bereich insgesamt jedoch weit darüber hinaus geht“ (ebd.) [Änd. d. Verf.]. Im Unterpunkt ‚Leitidee‘ werden die Ziele des Unterrichts nach § 5 des Bremischen Schulgesetzes dargelegt, wobei als leitendes Prinzip der Erwerb von politischer Gestaltungskompetenz festgelegt wurde. Die politische Gestaltungskompetenz ist mit den Dimensionen Methoden-, Personalkompetenz, soziale und fachliche Kompetenz zu beschreiben. Damit lehnt sich die Kompetenzorientierung des Fachs Politik an den Kompetenzbegriff der KMK und damit an die berufliche Handlungskompetenz an. Anschließend werden die pädagogischen Grundsätze und didaktischen Prinzipien dargelegt. Damit wird das Prinzip der Handlungsorientierung dem Unterricht zu Grunde gelegt. Weiterhin gelten Arbeits-, Berufs- und Lebensorientierung, neben Problem- und Wissenschaftsorientierung und Zukunfts- und Vergangenheitsorientierung als grundlegende didaktische Prinzipien. Für den Unterricht werden sieben Handlungsfelder fixiert, die pro Schuljahr den Umfang von 40 Stunden nicht überschreiten sollten: Arbeitswelt, Leben in der Gesellschaft, Wirtschaft, Öffentlichkeit, Staat, eine Welt und Ökologie. Dabei sollen auf Grundlage der Handlungsorientierung Methoden im Bereich des realen, des simulativen Handelns und des produktiven Gestaltens eingesetzt werden (vgl. ebd., 17ff.). Die Struktur des Rahmenlehrplans gestaltet sich wie in Abbildung 24 schematisch dargestellt.

Dabei bilden die festgelegten Qualifikationen die obersten Ziele des Unterrichts und stellen damit die verbindlichen Vorgaben für das Fach dar. Jede Qualifikation

³⁷ Das Landesinstitut für Schule in Bremen weist den Lehrplan so aus, dass er zum Erlass vorbereitet ist.

ist mit detaillierten Beschreibungen und Zielen näher erläutert und diese „klären und erläutern die angesprochenen Inhalts- und Verhaltensaspekte“ (ebd., 23). Die sieben Qualifikationen stehen im Zusammenhang, wobei deren Reihenfolge keine Rangfolge darstellt (vgl. ebd.):

- Qualifikation 1: Interessenwahrnehmung
- Qualifikation 2: Medien und Kommunikation
- Qualifikation 3: Konflikte
- Qualifikation 4: Selbsterkennung und Toleranz
- Qualifikation 5: Solidarität und Umgang mit Benachteiligten
- Qualifikation 6: Globale Krisen und internationale Politik
- Qualifikation 7: Ökonomie/Ökologie und Globalisierung

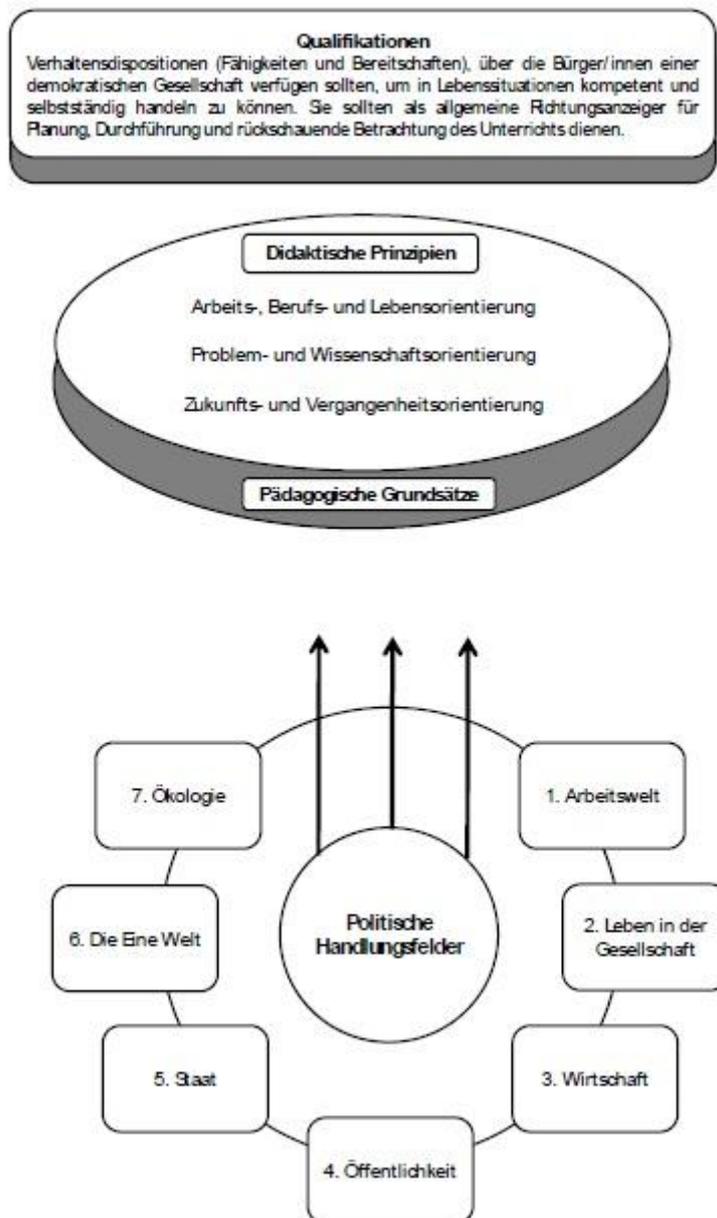


Abbildung 24: Struktur des Rahmenlehrplans im Fach Politik in Bremen (DIE SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, FREIE HANSESTADT BREMEN, 2008, 21)

Die Vorgaben durch die Qualifikationen sind als verbindlich einzustufen. Das Erreichen der Qualifikationen durch die Lernenden kann nur mit Hilfe der Lerninhalte der politischen Handlungsfelder gelingen (vgl. ebd., 37). Die nachfolgende Abbildung zeigt die sieben politischen Handlungsfelder mit ausgewählten Schlüsselbegriffen:

Politische Handlungsfelder und Schwerpunkte							
Politische Handlungsfelder	1. Arbeitswelt	2. Leben in der Gesellschaft	3. Wirtschaft	4. Öffentlichkeit	5. Staat	6. Eine Welt	7. Ökologie
andere Lernfelder/ Fächer	Vernetzung				andere Lernfelder/ Fächer		
Schwerpunkte	Schulische Ausbildung - Betriebliche Ausbildung Berufliche Sozialisation und Kommunikation Arbeitnehmerinteressen – Arbeitgeberinteressen Beruf und Umwelt	Lebensgestaltung Lebensführung in der Industriegesellschaft Freizeit	Wirtschaftsordnung Konjunktur und Krisen Konsumenteninteresse – Produzenteninteresse Ökonomie und Ökologie	Information und Meinungsbildung Formen der Kommunikation Einheit und Vielfalt	Grundrechtssystem – Voraussetzung der Demokratie Autorität des demokratischen Rechtsstaates Humanität des Sozialstaates Politische Beteiligung Möglichkeiten und Grenzen staatlichen Umwelthandelns	Bundesrepublik Deutschland und Europa Die Teilung der Welt Internationale Politik und Friedenssicherung Internatione(r) Terrorismus/ Konflikte	Individuum und Umwelt Wirtschaft und Umwelt Brennpunkte ökologischer Probleme
Arbeits-, Berufs- und Lebensorientierung							
Problem- und Wissenschaftsorientierung							
Zukunfts- und Vergangenheitsorientierung							

Abbildung 25: Übersicht über die politischen Handlungsfelder und deren Schwerpunkte (DIE SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, FREIE HANSESTADT BREMEN, 2008, 38)

Durch die Betrachtung der Schlüsselbegriffe, mit denen die politischen Handlungsfelder im Rahmenlehrplan näher erläutert werden, können die KMK-Elemente den Handlungsfeldern wie folgt zugeordnet werden:

Tabelle 11: Verteilung der KMK-Themenbereichen in Politik in Bremen

Politisches Handlungsfeld	Themenbereiche
1. Arbeitswelt	TB 1, TB 3, TB 4, TB 6, TB 8
2. Leben in der Gesellschaft	TB 6, TB 8
3. Wirtschaft	TB 9, TB 10, TB 11, TB 12
4. Öffentlichkeit	TB 8
5. Der Staat	TB 6, TB 7
6. Eine Welt	TB 12
7. Ökologie	TB 12

Insgesamt ist festzustellen, dass durch die politischen Handlungsfelder im handlungsorientierten Lehrplan des Fachs Politik in Bremen nicht alle zwölf Themenbe-

reiche abgedeckt werden (siehe dazu Abbildung 26). Ein inhaltlicher Mangel besteht bei Themenbereich zwei³⁸ und Themenbereich neun³⁹ im Lehrplan.

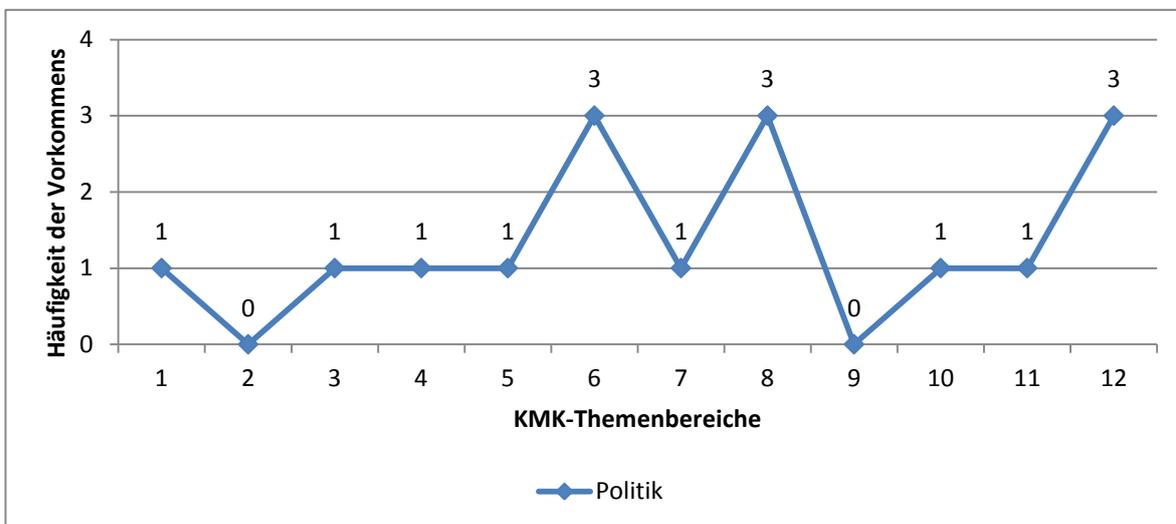


Abbildung 26: Verteilung der KMK-Elemente im Fach Politik in Bremen

Darüber hinaus werden jedoch innerhalb der Handlungsfelder Themenbereiche auch mehrfach thematisch integriert. So werden die zwei Themenbereiche sechs und acht, die im zweiten Prüfgebiet⁴⁰ enthalten sind, und der Themenbereich zwölf⁴¹ in drei verschiedenen Handlungsfeldern aufgegriffen. Damit kann konstatiert werden, dass die Ausrichtung des Faches verstärkt auf die nachhaltige Existenzsicherung des Lernenden ausgerichtet ist. Jedoch ist dabei darauf zu achten, dass den Lehrenden großer Freiraum bei der Bearbeitung der Handlungsfelder eingeräumt wird, indem „[w]eder Reihenfolge noch Dauer der Behandlung der politischen Handlungsfelder oder der Schwerpunkte [...] vorgegeben [sind]“ (ebd., 37) [Änd.d.Verf.].

³⁸ Themenbereich 2: Duales System; Rechte und Pflichten der Beteiligten

³⁹ Themenbereich 9: Unternehmensanalyse

⁴⁰ Prüfgebiet 2: Nachhaltige Existenzsicherung

⁴¹ Themenbereich 12: Rolle der Bundesrepublik in der Weltwirtschaft; Die Auswirkungen der weltwirtschaftlichen Arbeitsteilung

3.2.5 Hamburg

Der Rahmenplan im Fach Wirtschaft und Gesellschaft ist zur Erprobung gültig seit 1. August 2003 für Berufsschulen (vgl. BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT, AMT FÜR BILDUNG, ABTEILUNG BERUFLICHE BILDUNG UND WEITERBILDUNG, HAMBURG, 2). Die formale Aufteilung erfolgt in Teil A und Teil B. Der erste Teil vertieft die Lernausgangslage, das Fachverständnis, die didaktischen Leitlinien, die Rahmenbedingungen, die Anforderungen an die Leistungen und die Leistungsbewertung. Im zweiten Teil werden die Module für Wirtschaft und Gesellschaft aufgezeigt und näher erläutert.

Ziele und Aufgaben des Fach Wirtschaft und Gesellschaft ist es die Urteilsfähigkeit und die Handlungskompetenz der Lernenden zu fördern (vgl. ebd., 6). Dabei bezieht sich der Lehrplan auf die Definition von Handlungskompetenz der KMK. „Um die politische Urteilsfähigkeit und Entscheidungskompetenz zu fördern, werden im Unterricht Themen behandelt, die sowohl in der Gesellschaft kontrovers diskutiert werden als auch kausale Grundlagen darstellen“ (ebd., 9). Für die Gestaltung des Unterrichts werden Lernsituationen erstellt, die die Kreativität und das Lösungsverhalten der Lernenden fördern. Dabei soll der handlungsorientierte Unterricht mit fächerübergreifenden Aufgabenstellungen mehrdimensional gestaltet werden (vgl. ebd.). Weiterhin soll die Trennung zwischen berufsübergreifenden und berufsbezogenen Lernbereichen überwunden und Anknüpfungspunkte an sinnvollen Stellen zwischen dem Fach Wirtschaft und Gesellschaft und dem berufsbezogenen Lernbereich geschaffen werden (vgl. ebd., 11).

Die Modulstruktur des handlungsorientierten Lehrplanes lässt es zu, dass für die jeweilige Berufsausbildung, die passenden Inhalte von den Lehrenden gewählt werden können. Mit Bezug auf die alten KMK-Elemente von 1984 (siehe dazu 2.3) werden jedoch Module 1, 7, 8, 10, 15 und 17 als Mindestauswahl festgelegt. Die ausgewählten Module sollen dreiviertel des Zeitrichtwerts ausmachen. Das bleibende Zeitdeputat soll mit ergänzenden Modulen speziell aus den wirtschaftlichen Handlungsfeldern ausgefüllt werden (vgl. ebd.). Die Handlungsfelder und die entsprechenden Module stimmen mit dem Lehrplan in Berlin und Brandenburg überein (siehe dazu Abbildung 22). Die Module sind zwar in den näheren Erläuterungen mit Zielen, Inhalten, Handlungsanstößen, methodischen Vorschlägen und

möglichen Konfliktthemen vom formalen Aufbau her identisch, unterscheiden sich jedoch stark in den Inhalten und Formulierungen. Die sechs obligatorischen Module können nach der Untersuchung der Inhalte folgenden KMK-Elementen bzw. Themenbereichen zugeordnet werden:

Tabelle 12: Verteilung der KMK-Themenbereiche in Wirtschaft und Gesellschaft in Hamburg

Pflichtmodule	Themenbereiche
M1 Interessen im Beruf und Betrieb verantwortlich wahrnehmen	TB 1, TB 2
M7 Im Tarifkonflikt begründet Position beziehen	TB 3
M8 Strategien zur Überwindung von Arbeitslosigkeit entwickeln und umsetzen	TB 4, TB 8
M 10 Ökologisch verantwortlich handeln	TB 12
M 15 Unterschiedliche Kulturen und Altersgruppen respektieren und ein einvernehmliches Zusammenleben gestalten	TB 8
M 17 An der politischen Willensbildung teilnehmen	

Es ergibt sich somit nachfolgende Verteilung der Themenbereiche:

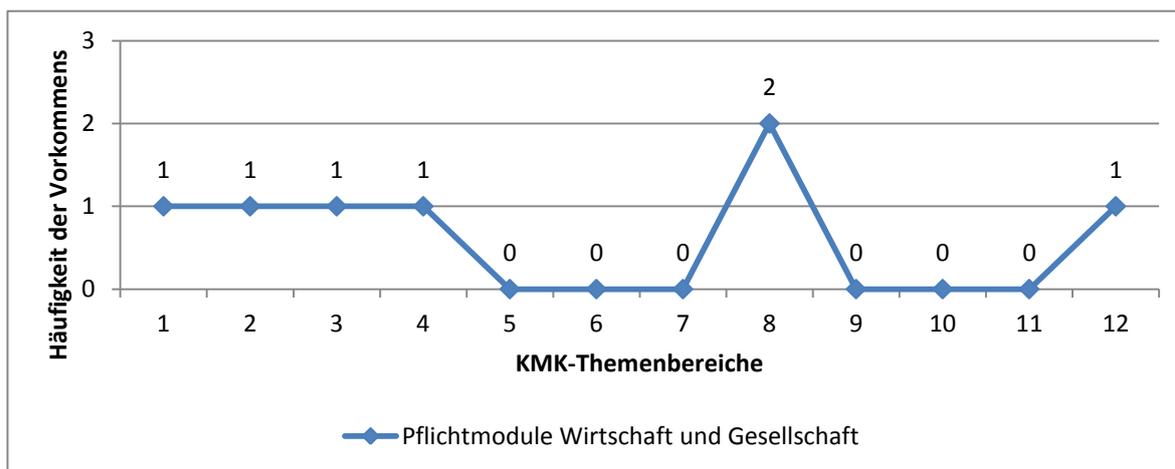


Abbildung 27: Verteilung der KMK-Elemente im Fach Wirtschaft und Gesellschaft in Hamburg

Die fehlende Berücksichtigung der Themenbereiche fünf, sechs, sieben, neun, zehn und elf (siehe Abbildung 27) kann einerseits auf den Bezug der Pflichterfüllung der KMK-Elemente von 1984 zurückgeführt werden. Andererseits können durch die Wahlmöglichkeit für das restliche Viertel des Zeitumfangs bestehende Defizite hinsichtlich der Erfüllung der neuen KMK-Elemente ausgeglichen werden. Jedoch ist es fraglich, ob die Hälfte der KMK-Elemente innerhalb von 25% des Stundenumfangs behandelt werden kann. Die Angleichung der Pflichtmodule, wie sie in Berlin und Brandenburg für die gewerblich-technischen Berufe festgelegt ist, würde zu einer verbesserten inhaltlichen Validität des Pflichtteils und somit des Unterrichts beitragen.

3.2.6 Mecklenburg-Vorpommern

Der Rahmenplan hat für das Fach Sozialkunde seit 2008 Gültigkeit für die Berufsschule (vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN, 2008). Die im Fach Sozialkunde erworbenen Kompetenzen führen zur moralisch-politischen Meinungsbildung und Urteilsfindung des Lernenden (vgl. ebd., 2). Der Unterricht, der in Themenfelder gegliedert ist und durch Lernsituationen gestaltet werden soll, orientiert sich am Prinzip der Ganzheitlichkeit und der Handlungsorientierung. Weiterhin geben die Gestaltungsspielräume, die das offene Curriculum bietet, Gelegenheiten um fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht durchzuführen (vgl. ebd.). Die Inhalte des berufsübergreifenden Lernbereichs sind Bestandteil der Zwischen- und Abschlussprüfung. Für die dreijährige Berufsausbildung sind 160 Stunden vorgesehen, bei den Themenfeldern wird jedoch auf eine Stundenvorgabe verzichtet und somit können die unterschiedlichen Zeitbedarfe der Lernenden berücksichtigt werden.

Im Lehrplan werden Eingangsvoraussetzungen bezogen auf Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz formuliert, die als Optimum veranschlagt sind und für den Lernenden zutreffen sollten, der die Jahrgangsstufe zehn in der allgemeinbildenden Schule besucht hat (vgl. ebd., 3f.). Diese können jedoch wegen der Heterogenität der Lernenden nicht als pauschal für jeden manifestiert werden. Der Kompetenzerwerb, der durch das Fach Sozialkunde erreicht werden soll, sieht detailliertere Ausprägungen in Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz vor und bezieht sich damit eindeutig auf die berufliche Handlungskompetenz nach der KMK.

Der disziplinierte Lehrplan sieht für das Fach Sozialkunde sechs verbindliche Themenfelder vor. Aus dem fakultativen Bereich der Themenfelder sind jene auszuwählen, die prüfungsrelevant sind. Darüber hinaus sollen die Lernenden an der Auswahl der Themenfelder beteiligt werden (vgl. ebd., 3).

Tabelle 13: Verteilung der KMK-Themenbereiche im Fach Sozialkunde in Mecklenburg-Vorpommern

Themenfelder	Themenbereiche
<i>verbindlich:</i>	
1.1 Ausbildung und Beruf	TB 1, TB 2, TB 4
1.2 Individualarbeitsrecht	TB 1, TB 2
1.3 Kollektivarbeitsrecht	TB 3

1.4 Rechtliche Grundlagen im Alltag	TB 10
1.5 Soziale Sicherungssysteme	TB 6, TB 7
1.6 Das politische System der Bundesrepublik Deutschland	
1.7 Wirtschaft	TB 9, TB 10, TB 11, TB 12
<i>fakultativ:</i>	
2.1 Europäische Integration	TB 5
2.2 Internationale Beziehungen	TB 12
2.3 Der Einzelne im sozialen Umfeld	TB 8
2.4 Ökologie und Verbraucherschutz	TB 10

Die Auswertung des intendierten Kompetenzerwerbs und der Inhalte der einzelnen Themenfelder zeigt, dass mit den verbindlichen Themenfelder zehn KMK-Elemente abgedeckt werden (siehe dazu Abbildung 28). Daneben verdeutlicht die Analyse des fakultativen Bereichs, dass um die prüfungsrelevanten KMK-Elemente vollständig zu bearbeiten (Themenbereich fünf⁴² und acht⁴³ fehlen), die Themenfelder „Europäische Integration“ und „Der Einzelne im sozialen Umfeld“ unbedingt behandelt werden müssen. Die beiden anderen wählbaren Themenfelder wiederholen die bereits im verbindlichen Bereich bearbeiteten Themengebiete zehn und zwölf.

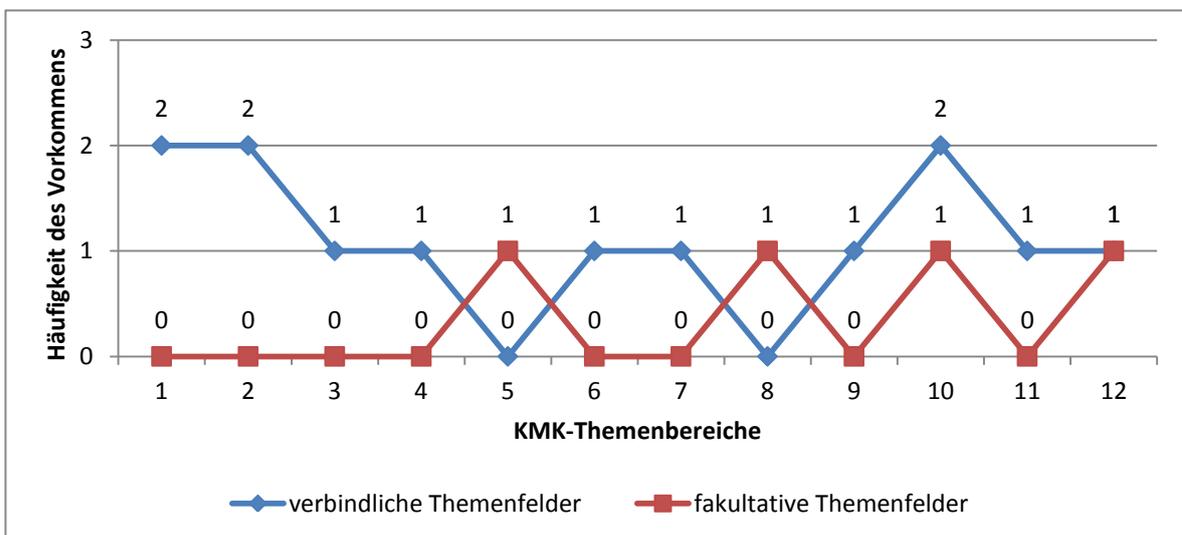


Abbildung 28: Verteilung der KMK-Elemente (2007) im Fach Sozialkunde getrennt nach verbindlichen und fakultativen Themenbereichen in Mecklenburg-Vorpommern

⁴² Themenbereich 5: Leben, Lernen und Arbeiten in Europa

⁴³ Themenbereich 8: Individuelle Lebensplanung und gesellschaftliches Umfeld; Selbstverantwortliches und unternehmerisches Denken als Perspektive der Berufs- und Lebensplanung

3.2.7 Niedersachsen

Die Rahmenrichtlinien für das Fach Politik gelten in Niedersachsen seit Oktober 2011 für alle Schulformen der berufsbildenden Schule (vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM). Die Rahmenrichtlinien stellen Mindestanforderungen auf, die von den Schulen im eigenen pädagogischen Konzept und mit einem schulinternen Curriculum umgesetzt werden sollen (vgl. ebd., 1). Als Ziel für das Fach Politik in der Berufsschule legt die Richtlinie speziell folgendes fest: „In der Berufsschule erwerben die Schülerinnen und Schüler eine fachliche und allgemeine Bildung, die eine breite berufliche Grundbildung einschließt und die Anforderungen der Berufsausbildung und in der Berufsausübung berücksichtigt“ (ebd.). Der Unterricht ist dabei nach dem didaktischen Prinzip der Handlungs- und Kompetenzorientierung durchzuführen. „Daher sind diese Rahmenrichtlinien auf das Kompetenzmodell und auf die Niveaustufen des empfohlenen Europäischen Qualifikationsrahmens und den Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen ausgerichtet“ (ebd., 2). Dabei gilt es, die Handlungskompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) und Personale Kompetenz (Sozialkompetenz und Selbständigkeit) zu erreichen (vgl. ebd.). Weiterhin impliziert die Rahmenrichtlinie, dass die Lernenden zur politischen Handlungs- und Urteilsfähigkeit befähigt werden, was den Bildungsstandards der GPJE entspricht (vgl. ebd.).

Die Rahmenrichtlinien bauen auf der Lernfeldstruktur auf und entsprechen damit dem handlungsorientierten Organisationsprinzip. Die sieben Lernfelder sind je nach Schulform unterschiedlich als verpflichtend oder optional festgelegt. Für die dreijährige Ausbildungsdauer wurden die Lernfelder zwei, vier und fünf als verbindlich festgelegt, die restlichen vier Lernfelder können wahlobligatorisch thematisiert werden (vgl. ebd., 6). Die Nummerierung der Lernfelder wurde von der Autorin eingefügt und hat keinerlei Relevanz für die Reihenfolge der Bearbeitung. Die Lernfelder sind mit Kompetenzen und Unterrichtshinweise vertiefend beschrieben. Innerhalb jedes einzelnen Lernfelds werden diese Beschreibungen entlang der Niveaustufen des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) differenziert. Zur Vertiefung seien die allgemeinen Deskriptoren des EQR von Stufe eins bis Stufe fünf in Abbildung 29 dargestellt. Alle sieben Lernfelder werden von

Stufe zwei bis fünf unterteilt, die Niveaustufe eins wird vermutlich als Zugangsvoraussetzung angesehen.

		Kenntnisse
Niveau 1	Zur Erreichung von Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	Grundlegendes Allgemeinwissen
Niveau 2	Zur Erreichung von Niveau 2 erforderliche Lernergebnisse	Grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich
Niveau 3	Zur Erreichung von Niveau 3 erforderliche Lernergebnisse	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich
Niveau 4	Zur Erreichung von Niveau 4 erforderliche Lernergebnisse	Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich
Niveau 5	Zur Erreichung von Niveau 5 erforderliche Lernergebnisse	Umfassendes, spezielles Theorie- und Faktenwissen einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse

Abbildung 29: Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens ausschließlich bezogen auf die erforderlichen Kenntnisse (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION, BILDUNG UND KULTUR, 2008, 12)

Für die Bearbeitung der Lernfelder soll für jeden Bildungsgang mindestens eine Wochenunterrichtsstunde eingeplant werden. „Bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Lernfelder müssen die festgelegten Kompetenzen der zu bearbeitenden Niveaustufen erreicht werden“ (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 2011, 4). In der Rahmenrichtlinie sind die zu bearbeitenden Niveaustufen jedoch nicht ausdrücklich vermerkt. Der einzige Hinweis erfolgt für die gewerblich-technischen Berufe, die demnach die verbindliche Vermittlung der KMK-Elemente verlangen. Inwiefern dabei die Niveauabstufung zu beachten ist, ist wiederum nicht verzeichnet. Deshalb ist es bei der Analyse dieses handlungsorientierten Lehrplans nicht eindeutig, inwiefern die KMK-Elemente inhaltlich von den Lernfeldern abgedeckt werden. Deshalb wird bei der Analyse die Niveaustufe drei, basierend auf die Zielbeschreibung für die Berufsschule, als zu erreichen angenommen.

Tabelle 14: Verteilung der KMK-Themenbereiche in Politik in Niedersachsen

Lernfelder	Themenbereiche
1 Eigene Lebenskonzepte entwickeln und andere respektieren	TB 1, TB 6, TB 7, TB 8
2 <i>Interessen in Schule und Betrieb wahrnehmen</i> ⁴⁴	TB 2, TB 3, TB 8
3 Medien kritisch reflektieren und nutzen	
4 <i>Verantwortungsvoll wirtschaften</i>	TB 9, TB 10, TB 11, TB 12
5 <i>Demokratie gestalten und vertreten</i>	
6 In Europa arbeiten und leben	TB 5, TB 11
7 Welt im Wandel mitgestalten	TB 4

Weiterhin wurde für das Lernfeld „Welt im Wandel mitgestalten“ der thematische Ausgangspunkt von der Autorin auf die Arbeitswelt angenommen. Damit ergibt sich folgende Verteilung der KMK-Elemente:

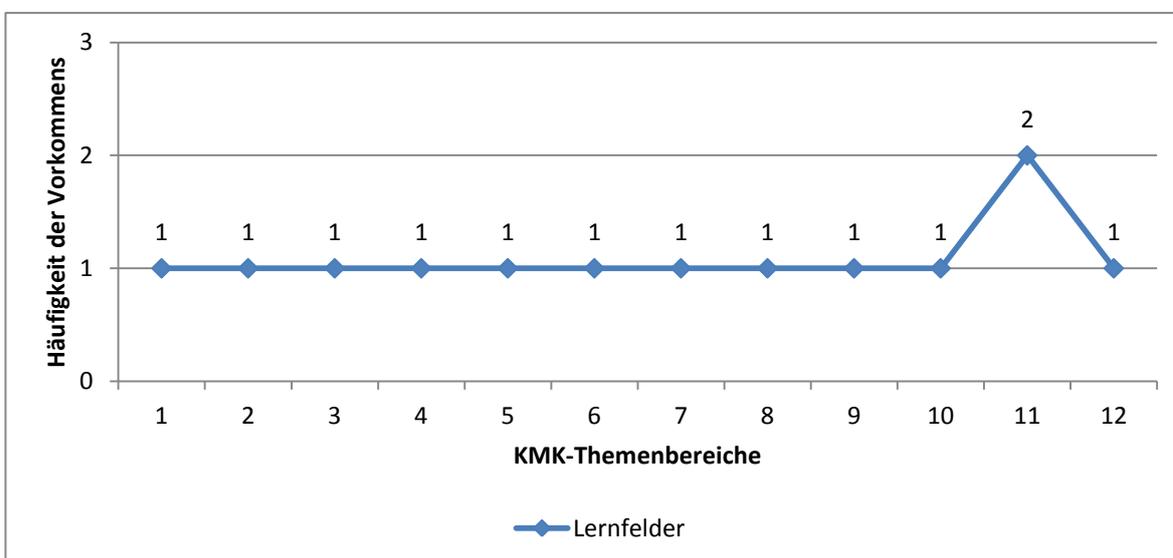


Abbildung 30: Verteilung der KMK-Elemente in den Lernfeldern des Fachs Politik in Niedersachsen (Lernfeld "Welt im Wandel mitgestalten" dabei mit Schwerpunkt auf die Arbeitswelt berücksichtigt)

Mit der Behandlung der verbindlichen Lernfelder (kursiv hervorgehoben in Tabelle 14) würden die zwölf KMK-Elemente nicht vollständig im Unterricht thematisiert werden. Deshalb bedarf es einer wahlobligatorischen Integration der Lernfelder eins, sechs und sieben mit der Ausrichtung auf die Berufs- und Arbeitswelt, um die prüfungsrelevanten Themenbereiche vollständig abbilden zu können.

⁴⁴ Die kursive Schreibweise hebt die verbindlichen Lernfelder für die Berufsschule hervor.

3.2.8 Nordrhein-Westfalen

Die Rahmenvorgabe dient in Nordrhein-Westfalen als ein schulformübergreifendes Curriculum und stellt somit die Politische Bildung als Einheit dar (vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, 2001, 3). Dabei enthält sie übergreifende Vorgaben von der Grundschule bis hin zum Weiterbildungskolleg und gibt Hinweise „für unverzichtbare Standards und Spielräume bei der Entwicklung von Lehrplänen für einzelne Bildungsgänge und Schulformen und dient der Orientierung in der Schule“ (ebd., 4). Die Rahmenvorgabe beschreibt in ihren Ausführungen zur Politischen Bildung in der Schule den Politikbegriff und die Leitdisziplinen. Mit Hilfe der Erläuterung der Felder in der Politischen Bildung wird, neben anderen Bereichen der Politischen Bildung in der Schule, auf den Fachunterricht und damit die systematische Struktur verwiesen. In der Zielbeschreibung wird der Erwerb der Kompetenzen, die von der GPJE als Standards für die Politische Bildung entwickelt wurden, intendiert (vgl. ebd., 16ff.). Inhaltlich orientiert sich der Unterricht an acht Problemfeldern, die in der Vorgabe mit knappen Inhalts- und Problemaspekten erläutert werden (vgl. ebd., 21).

Die Themengenerierung in und für die entsprechenden Lehrpläne soll nach den Prinzipien Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung, Schüler- und Gesellschaftsorientierung, Problemorientierung und Kontroversität, Aktualität und Zukunftsbezug erfolgen (vgl. ebd., 23). Für die Gestaltung des Unterrichts und dem damit einhergehenden Kompetenzerwerb werden vier verschiedene Bereiche von Methoden und Arbeitsformen vorgesehen:

- „Methoden und Arbeitsformen, die der Gewinnung, Analyse und Interpretation von Daten, Aussagen und Zusammenhängen dienen;
- Methoden und Arbeitsformen, die das produktorientierte und schüleraktive Gestalten von Lernprozessen und Formen der Präsentation von Arbeitsergebnissen unterstützt;
- Methoden und Arbeitsformen des simulativen Handelns, der handlungsorientierten Kooperation und Kommunikation;
- Methoden und Arbeitsformen, die ein „reales Handeln“ bzw. unmittelbares Erkunden politischer Sachverhalte außerhalb des Klassenraums vorsehen“ (ebd., 29).

Die Auswertung hinsichtlich der KMK-Elemente ist innerhalb des problemorientierten Lehrplans nicht uneindeutig durchzuführen, da die zentralen Inhaltsvorgaben mit generellen Formulierungen ausgestattet sind und lediglich den Rahmen für die Entwicklung des Lehrplans für die Berufsschule darstellen.

Tabelle 15: Verteilung der KMK-Themenbereiche in der Politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen

Problemfelder	Themenbereiche
1. Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie	TB 1, TB 4, TB 9, TB 10, TB 11
2. Wirtschaft und Arbeit	TB 12
3. Chancen und Probleme der Internationalisierung und Globalisierung	TB 7
4. Ökologische Herausforderungen für Politik und Wirtschaft	TB 6, TB 8
5. Chancen und Risiken neuer Technologien	TB 7
6. Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen Gesellschaft	
7. Soziale Gerechtigkeit zwischen individueller Freiheit und strukturierter Ungleichheit	
8. Sicherung des Friedens und Verfahren der Konfliktlösung	

An dieser Stelle der Auswertung ist vielmehr eine Vermutung, welche Themenbereiche hinter den Problemfeldern stehen könnten, als eine valide Zuschreibung möglich. Das Ergebnis wird in Abbildung 31 präsentiert. Theoretisch werden neun von zwölf KMK-Elementen durch die Problemfelder abgedeckt. Vermutlich liegt es an den Bemühungen der Lehrenden in den berufsbildenden Schulen die Problemfelder mit den Inhalten zu den Themengebieten zwei⁴⁵, drei⁴⁶ und fünf⁴⁷ zu füllen.

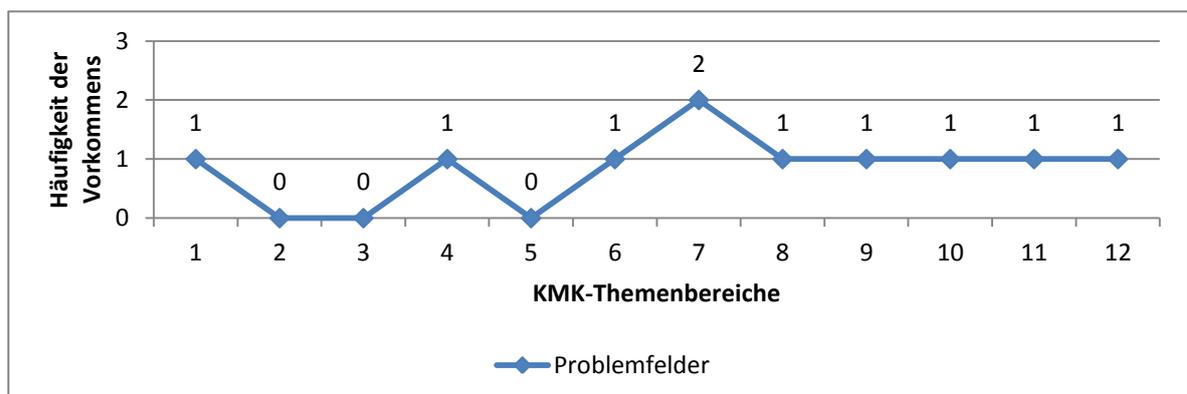


Abbildung 31: Verteilung der KMK-Elemente im Bereich Politische Bildung in Nordrhein-Westfalen

⁴⁵ Themenbereich 2: Duales System; Rechte und Pflichten der Beteiligten

⁴⁶ Themenbereich 3: Möglichkeiten und Grenzen der betrieblichen Mitbestimmung; Partizipationsstrategien

⁴⁷ Themenbereich 5: Leben, Lernen und Arbeiten in Europa

3.2.9 Rheinland-Pfalz

Der Lehrplan für Sozialkunde/Wirtschaftslehre, der in Lernbausteinen organisiert ist, hat seine Gültigkeit für Berufsfachschule I und II, Berufsschule, Duale Berufsschule, Fachhochschulreifeunterricht, Berufsoberschule I und II seit August 2005 (vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND RHEINLAND-PFALZ). Das Ziel der Berufsschule ist es, den Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses zu erreichen. „Sie soll zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung befähigen und die allgemeine Bildung vertiefen“ (ebd., 1). Die Lernbausteine in ihrer Struktur stellen ein weitreichendes Curriculum dar, das für ein Spektrum vom Hauptabschluss bis zur Allgemeinen Hochschulreife genutzt werden kann (vgl. ebd., 2). Die Lernbausteine sind thematisch geschlossen und demnach themenorientiert, durch die eine Dopplung von Themen in verschiedenen Schulformen ausgeschlossen werden soll (vgl. ebd.). Für die Bearbeitung der Lernbausteine können in verschiedenen Schulformen unterschiedliche Zeitspannen genutzt werden, was jedoch keine Differenzierung der kompetenzorientierten Ziele und deren inhaltliche Konkretisierung bedeutet. Die zeitliche Gliederung der Lernbausteine in der Berufsschule im Fach Sozialkunde/Wirtschaftslehre (siehe Abbildung 32) ist mit den anderen allgemeinbildenden Fächern Deutsch/Kommunikation, Fremdsprache (eins und zwei), Mathematik und den Naturwissenschaften folgendermaßen in den drei Ausbildungsjahren strukturiert:

Berufsschule	80						
	80				WL		
					Sk 3		
	80	DK 2	1. FS 2	M 2	Sk 2	NW 2	2. FS 1
		DK 1	1. FS 1	M 1	Sk 1	NW 1	

Abbildung 32: Zeitliche Gliederung der Lernbausteine im dreijährigen Ausbildungszeitraum in Rheinland-Pfalz (vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND RHEINLAND-PFALZ, 2005, 3)

Die verbindlich ausgewiesenen Kompetenzen und Inhalte sind in den Lernbausteinen in einzelne Lernbereiche aufgeteilt (vgl. ebd., 4). Die Auflistung umfangreicher Lerninhalte wird dabei ausgespart, damit handlungs- und problemorientierte Lehr-Lernkonzepte adäquater umgesetzt werden können. In der Ausarbeitung der

Lerninhalte innerhalb eines situativen Kontexts wird die berufliche Handlungskompetenz der Lernenden gefördert. Letztlich wird in einem Lehrerteam mit dieser Arbeitshilfe ein klar definierter Arbeitsplan erstellt, der individuell für jede Schule, z.B. fachliche und organisatorische Zuordnungen vornimmt, Zeitrichtwerte bestimmt etc. Insgesamt soll der Lehrplan „Voraussetzungen schaffen, die Ziele des Unterrichts auf Erkenntnisgewinn und Handlungsfähigkeit in komplexen sowie realitätsnahen Problemstellungen auszurichten“ (ebd.). Das Bildungsziel „berufliche Handlungskompetenz“ ist im Unterricht nicht nur durch eine bloße Subsumierung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Lernkompetenz zu erlangen, sondern der Lehrplan integriert dabei auch, in Anlehnung an WEINERT, „die bei Lernenden vorhandenen oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [...], die erforderlich sind, um bestimmte Probleme zu lösen und die damit motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd., 6). Damit wird auf die Bildungsstandards der GPJE verwiesen, die auf diesem Kompetenzbegriff fundieren.

Insgesamt sind im disziplinentorientierten Lehrplan ein Basislernbaustein, sieben Lernbausteine für Sozialkunde und ein Lernbaustein Wirtschaftslehre fixiert. „In der Berufsschule müssen Lernende mit qualifiziertem Sekundarabschluss I den Lernbaustein drei (Sk 3) sowie den Lernbaustein Wirtschaftslehre (WI) erbringen“ (ebd., 9). Letztgenannter entfällt für Lernende in den kaufmännischen Berufen. Der Basislernbaustein muss in der Berufsschule nicht bearbeitet werden und bleibt deshalb in der Analyse unbeachtet.

Tabelle 16: Verteilung der KMK-Themenbereiche in Sozialkunde/Wirtschaftslehre in Rheinland-Pfalz

Lernbaustein	Themenbereiche
Sk 1: Menschenrechte und Grundzüge des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland	
Sk 2: Deutschland in der internationalen Gemeinschaft	TB 5
Sk 3: <i>Beteiligung in Arbeitswelt, Gesellschaft und im demokratischen Prozess der Bundesrepublik Deutschland</i>	TB 1, TB 2, TB 3, TB 4, TB 6, TB 7, TB 8
Sk 4: Idee und Praxis der repräsentativen Demokratie	
Sk 5: Gesellschaftlicher und sozialer Wandel in der Bundesrepublik Deutschland	TB 6, TB 7
Sk 6: Internationale Politik	TB 12
Sk 7: Herausforderungen im 21. Jahrhundert	
WI: <i>Grundzüge des Wirtschaftens</i>	TB 9, TB 10, TB 11

Laut der Darstellung über die zeitliche Gliederung der Lernbausteine für die Berufsschule in Abbildung 32 wird neben den verbindlichen Lernbausteinen Sk 3 und WI, auch die beiden Lernbausteine Sk 1 und Sk 2 im Unterricht bearbeitet. Diese Vorgaben werden für die grafische Darstellung des Vorkommens der KMK-Elemente genutzt.

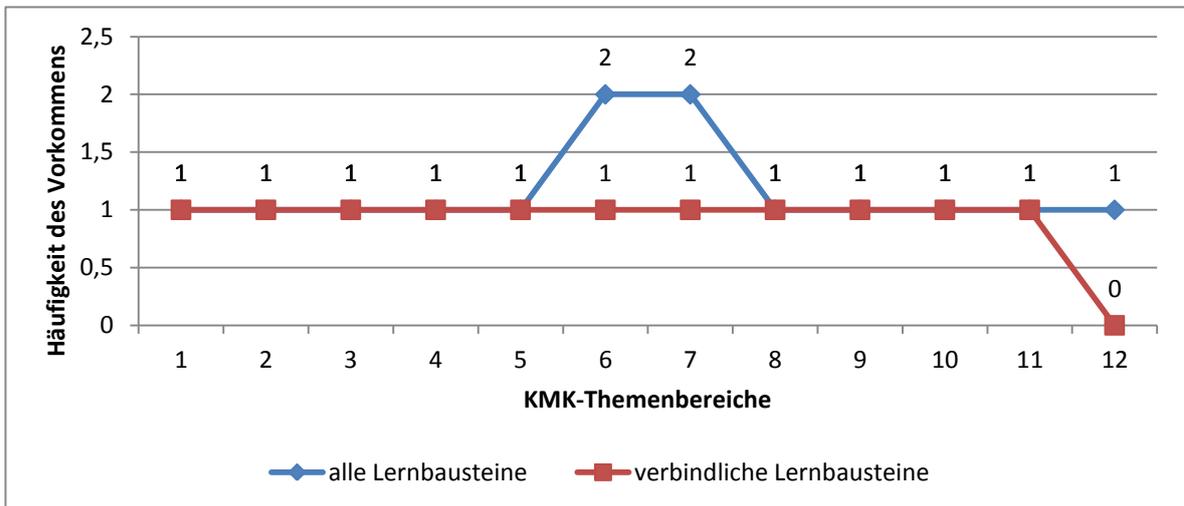


Abbildung 33: Verteilung der KMK-Elemente im Fach Sozialkunde/Wirtschaftslehre (grafisch getrennt nach allen Lernbausteinen und nur für die Berufsschule verbindliche) in Rheinland-Pfalz

Wie Abbildung 33 zeigt werden theoretisch alle KMK-Elemente bzw. Themenbereiche durch die Lernbausteine bearbeitet. Bezieht man jedoch die Einschränkungen der Lernbausteine hinsichtlich der Berufsschule ein, wird der Themenbereich zwölf⁴⁸ nicht abgedeckt. Demnach kann konstatiert werden, dass der Lernbaustein WI „Grundzüge des Wirtschaftens“ nicht die geforderte bzw. für die Prüfung benötigte weltwirtschaftliche Perspektive inkludiert.

⁴⁸ Themenbereich 12: Rolle der Bundesrepublik in der Weltwirtschaft; Die Auswirkungen der weltwirtschaftlichen Arbeitsteilung

3.2.10 Saarland

Für das Saarland konnten Lehrpläne für die Fächer Sozialkunde und Wirtschaftskunde offengelegt werden. Beide gelten für die Berufsschule des technisch-gewerblichen und sozialpflegerischen Bereichs. Für das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung ist ein anderer Lehrplan in Sozialkunde gültig, dieser soll in der Analyse nicht mit betrachtet werden. Der Lehrplan für Sozialkunde hat seine Gültigkeit seit 2011 (vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG SAARLAND) und der für Wirtschaftskunde seit 2006 (vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND). Für das Fach Sozialkunde sieht der Lehrplan 15 Lerngebiete für die dreijährige Ausbildungsdauer vor. Innerhalb dieser Lerngebiete sind Lernziele und Lerninhalte im Sinne eines Maximalkatalogs angegeben (vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG SAARLAND, 2011, 1). Die Schwerpunktsetzung für den Unterricht erfolgt individuell, dementsprechend sind die Lernziele als Grobziele formuliert und müssen vom Lehrenden durch Feinziele detaillierter beschrieben werden. Dabei soll die Vermittlung der Lerninhalte durch handlungsorientierten Unterricht durchgeführt werden. In jedem Ausbildungsjahr sollen fünf Lerngebiete in nachfolgender Reihenfolge bearbeitet werden:

Tabelle 17: Verteilung der KMK-Themenbereiche in Sozialkunde im Saarland

Lerngebiete	Themenbereiche
1 Berufsschule und Schülermitverantwortung	TB 4
2 Gesellschaft im Wandel	
3 Arbeit und Beruf	TB 4, TB 6, TB 7
4 Lebensbereich Betrieb	TB 1, TB 2
5 Mensch und Umwelt	
6 Die Weimarer Republik	
7 Der Nationalsozialismus	
8 Politik und Geschichte im Land an der Saar	
9 Vom geteilten Deutschland zur Vereinigung	
10 Das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland I	
11 Menschenrechte	
12 Das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland II	
13 Frieden und Sicherheit	
14 Europäische Gemeinschaft/ Europäische Union	
15 Globalisierung	TB 12

Der Lehrplan für Wirtschaftskunde verweist in den Eingangserläuterung darauf, dass die KMK-Elemente, die 1984 festgelegt wurden, durch die Lerngebiete vertreten sind (vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND, 2006). „Somit ist sichergestellt, dass die im Prüfungsbereich Wirt-

schafts- und Sozialkunde gestellten Anforderungen von den Auszubildenden erfüllt werden können“ (ebd.). Dabei ist das Ziel die Vermittlung einer umfassenden Handlungskompetenz, die durch die Gestaltung des Unterrichts in Hinsicht auf Fach-, Human-, Sozial-, Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz entwickelt werden soll. Wie im Lehrplan in Sozialkunde werden in den Lernbereichen Groblernziele formuliert. Für das Fach Wirtschaftskunde sind in den drei Ausbildungsjahren folgende elf Lerngebiete vorgesehen:

Tabelle 18: Verteilung der KMK-Themenbereiche in Wirtschaftskunde im Saarland

Lerngebiete	Themenbereiche
1 Wirtschaftliche Grundlagen	TB 8, TB 10, TB 11
2 Berufsausbildungsvertrag	TB 1, TB 2, TB 3
3 Grundlagen des Vertragsrecht	TB 10, TB 11
4 Rechtliche Regelungen des Kaufvertrages	TB 10
5 Verbraucherschutz	TB 10
6 Arbeitsrecht inklusive Schutzrecht	TB 1, TB 2, TB 3
7 Tarifvertragsrecht	TB 3
8 Einkommen und Steuern	TB 3, TB 10
9 Unternehmen, Unternehmensgründungen	TB 9, TB 11
10 Wirtschaftsordnung der Bundesrepublik Deutschland	TB 12
11 Europäische und internationale Wirtschaftsbeziehungen	TB 12

Die Auswertung der beiden disziplinenorientierten Lehrpläne erzeugte die folgend dargestellte Verteilung der KMK-Elemente:

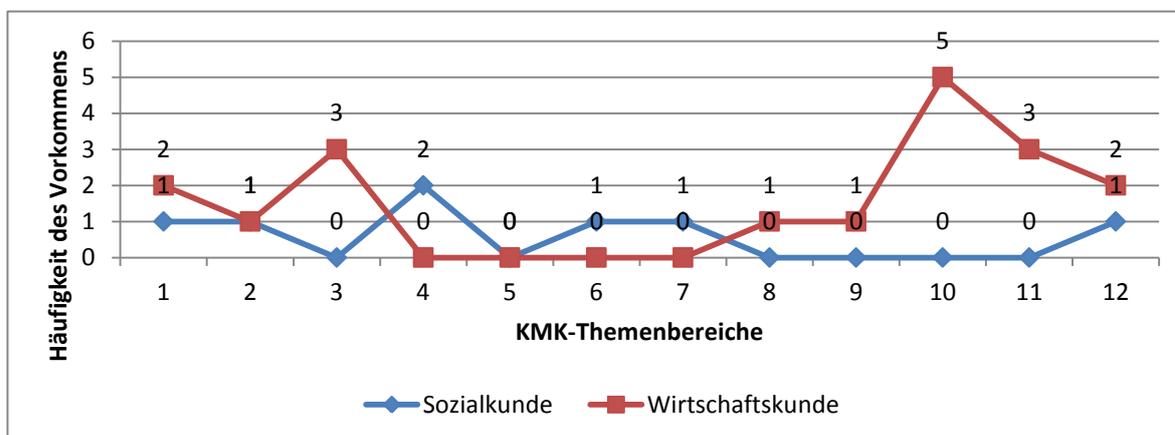


Abbildung 34: Verteilung der KMK-Elemente (2007) auf die beiden Fächer Sozialkunde und Wirtschaftskunde im Saarland

Insgesamt ist festzustellen, dass sich die beiden Fächer soweit thematisch ergänzen, dass elf von zwölf Themenbereiche der KMK im Unterricht behandelt werden. Einziges Defizit in den Lerngebieten beider Fächer bildet das Themengebiet fünf⁴⁹, welches nicht explizit in den Lerninhalten angesprochen wird.

⁴⁹ Themengebiet 5: Leben, Lernen und Arbeiten in Europa

3.2.11 Sachsen

Im Bundesland Sachsen sind verschiedene Lehrpläne für Sozialkunde, Gemeinschaftskunde und Wirtschaftskunde gültig. Das Paradoxon an dieser Stelle ist, dass die Stundentafeln der Lehrpläne für die Berufsschule im fachtheoretischen Bereich, z.B. für Bürokaufmann/-kauffrau und für Koch/Köchin als Unterrichtsfach Sozialkunde ausweisen. Die Lehrpläne für die Berufsschule von neu überarbeiteten Ausbildungsgängen, wie z.B. Mechatroniker/-in oder Medienkaufmann/-kauffrau in Print und Design beinhalten im fachtheoretischen Bereich jedoch das Fach Gemeinschaftskunde. Nach tiefgründigen Recherchen wurde von mehreren beruflichen Schulzentren mündlich bestätigt, dass anstelle von Sozialkunde in den Schulen Gemeinschaftskunde für alle Berufe angeboten wird. Aus diesem Grund werden die Lehrpläne von Gemeinschaftskunde und Wirtschaftskunde untersucht.

Der Lehrplan für Gemeinschaftskunde ist für die Berufsschule und Berufsfachschule für alle Klassenstufen seit 1. August 2009 gültig (vgl. SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS, 2009a). „Das Fach Gemeinschaftskunde bietet den Schülern die systematische Erweiterung und Vertiefung ihres Vorwissens über gesellschaftliche Grundstrukturen, Entwicklungsprozesse und die damit verbundenen Folgen und Konsequenzen“ (ebd., 13). Dementsprechend sind die Lernbausteine inhaltlich auf die Veränderungsprozesse in der Gesellschaft und den sozialen Wandel ausgerichtet. Weiterhin baut der Lehrplan auf Ziele und Inhalte aus dem vorangegangenen Bildungsweg der Lernenden auf. Die Lernbausteine sollten in der vorgegebenen Reihenfolge abgearbeitet und aus den Lernbereichen mit Wahlpflichtcharakter zwei gewählt werden. Der Hinweis auf eine Kompetenzorientierung des Fachlehrplans erfolgt weder explizit in Bezug auf die berufliche Handlungskompetenz noch auf das konzeptionelle Deutungswissen als Bildungsstandard der politischen Bildung. In den Grundlagen und in der Beschreibung der Lernbereiche werden jedoch Hinweise auf Fach-, Human- und Sozialkompetenz gegeben. Als didaktische Grundprinzipien im Unterricht gelten Schülerorientierung, exemplarisches Lernen und die handlungsorientierte Gestaltung des Unterrichts, die durch geeignete Methoden umgesetzt werden kann.

Die Zuordnung der prüfungsrelevanten KMK-Elemente gestaltet sich in Gemeinschaftskunde in Sachsen wie folgt:

Tabelle 19: Verteilung der KMK-Themenbereiche in Gemeinschaftskunde in Sachsen

Lernbereich	Themenbereiche
1 Junge Erwachsene in der heutigen Gesellschaft	TB 8
2 Politik im Spiegel verfassungsmäßiger Grundsätze	
3 Politische Meinungsbildung und politische Beteiligung junger Erwachsener	TB 5, TB 6
4 Soziale Verantwortung vor dem Hintergrund des sozialen Wandels	
5 Das vereinte Europa	TB 5
6 Globale Herausforderungen der Menschheit	TB 12
<i>wahlobligatorisch:</i>	
7 Politisch argumentieren	
8 Nation und Patriotismus	
9 Demokratie und Diktatur in Deutschland	
10 Der Vertreter des Volkes	
11 Aktuelle Wahlen	
12 Bildungspolitik in Bund und Ländern	TB 1, TB 4
13 Die Bundeswehr als Armee im Wandlungsprozess	
14 Energieressourcen und ihre Verteilung	

Der Lehrplan für Wirtschaftskunde gilt für Berufsschule und Berufsfachschule für alle drei Klassenstufen seit 1. August 2009 (vgl. SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS, 2009b). „Die Erweiterung der ökonomischen und rechtlichen Grundlage unterstützt den Erwerb von Kompetenzen als Konsument, als zukünftiger Arbeitnehmer oder selbstständiger Unternehmer. Durch individuelles und gemeinsames Lösen ökonomischer Problemstellungen entwickeln die Schüler Kommunikations-, Konflikt- und Teamfähigkeit“ (ebd., 13). Die Handlungsorientierung in der Unterrichtsgestaltung ermöglicht den Lernenden reales und simulatives Handeln neben produktiven Gestalten (vgl. ebd., 14). Als oberstes Ziel steht in diesem Fach die Handlungskompetenz.

Die Lernbereiche, die in diesem Fach vorgesehen sind, können zu drei wirtschaftlichen Situationsfeldern zugeordnet werden:

- Privater Haushalt und Konsum,
- Arbeit und Beruf,
- Wirtschaft und Gesellschaft (vgl. ebd., 13).

Durch die Komplexität wirtschaftlicher Vorgänge und Strukturen im Fach Wirtschaftskunde können die Inhalte mit denen des berufsbezogenen Bereichs entsprechend verknüpft werden. Diese „Synergien schaffen die Voraussetzungen dafür, die Inhalte und Ziele des Fachs im vorgegeben Zeitraum zu verwirklichen“

(ebd.). Die Bearbeitung der Lernbereiche sollte in der vorgesehenen Reihenfolge erfolgen. Die Auswahl eines Lernbereiches mit Wahlpflichtcharakter erfolgt laut Stundenumfang innerhalb eines Ausbildungsjahres mit jeweils einem Lernbereich. Diese sind in Tabelle 20 an Position vier, acht und zwölf in kursiver Schreibweise dargestellt. Die Zuordnung der KMK-Elemente gestaltete sich bei den Lernbereichen für Wirtschaftskunde im Gegensatz zu anderen Lehrplänen eineindeutig, da in den Inhaltsangaben überwiegend die Formulierungen der Ausbildungs- und Prüfungsgegenstände des Bereichs Wirtschafts- und Sozialkunde verwendet werden.

Tabelle 20: Verteilung der KMK-Themenbereiche in Wirtschaftskunde in Sachsen

Lernbereich	Themenbereiche
1 Privater Haushalt und Konsum: Ökonomisches Handeln	TB 8, TB 10
2 Arbeit und Beruf: Im Ausbildungsbetrieb	TB 1, TB 2, TB 3, TB 11
3 Wirtschaft und Gesellschaft: Rechtliche Rahmenbedingungen des Wirtschafts- und Sozialsystem	TB 2, TB 6, TB 10
<i>4.1 Strukturwandel</i>	
<i>4.2 Arbeit mit Gesetzestexten</i>	
<i>4.3 Konflikte in der Arbeitswelt</i>	
5 Wirtschaft und Gesellschaft: Unternehmen und Wirtschaftsordnung	TB 1, TB 9, TB 12
6 Privater Haushalt und Konsum: Individuelle Absicherung	TB 6, TB 7, TB 10
7 Arbeit und Beruf: Individuelles und kollektives Arbeitsrecht	TB 1, TB 3
<i>8.1 Wertpapiermärkte</i>	
<i>8.2 Handel im Internet</i>	
<i>8.3 Marketing</i>	<i>TB 9</i>
9 Wirtschaft und Gesellschaft: Gesamtwirtschaftliche Entwicklung	TB 11, TB 12
10 Arbeit und Beruf: Perspektiven im beruflichen Leben	TB 1, TB 4, TB 5, TB 11
11 Privater Haushalt und Konsum: Familie und individuelle Lebensplanung	TB 7, TB 8, TB 10
<i>12.1 Globalisierte Welt und nationales Sozialsystem</i>	<i>TB 12</i>
<i>12.2 Europäische Perspektiven und regionale Entwicklungen</i>	
<i>12.3 Arbeit mit statischen Daten</i>	

Für die grafische Auswertung der Verteilung der Themenbereiche innerhalb der Lernbereiche der disziplinentorientierten Lehrpläne für Gemeinschaftskunde und Wirtschaftskunde wurden die Lernbereiche mit Wahlpflichtcharakter nicht berücksichtigt (siehe dazu Abbildung 35). Für das Fach Gemeinschaftskunde kann

festgestellt werden, dass nur wenige Themenbereiche im Lehrplan thematisiert werden, dazu gehören Themenbereich fünf⁵⁰, sechs⁵¹, acht⁵² und zwölf⁵³.

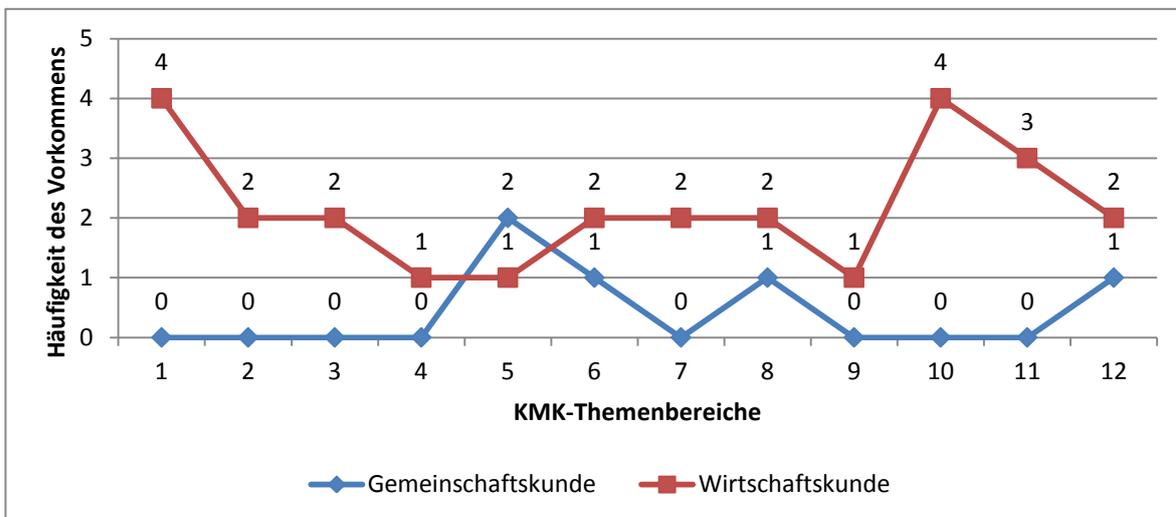


Abbildung 35: Verteilung der KMK-Elemente auf die beiden Fächer Gemeinschaftskunde und Wirtschaftskunde in Sachsen

Im Gegensatz dazu werden durch das Fach Wirtschaftskunde alle zwölf KMK-Elemente mindestens einmal vollständig abgebildet; dreiviertel aller Themenbereiche werden mehrfach im Unterricht in Wirtschaftskunde thematisiert.

⁵⁰ Themenbereich 5: Leben, Lernen und Arbeiten in Europa

⁵¹ Themenbereich 6: Grundzüge des sozialen Sicherungssystems;
Die Bedeutung für das Individuum und die Gesellschaft

⁵² Themenbereich 8: Individuelle Lebensplanung und gesellschaftliches Umfeld; Selbstverantwortliches und unternehmerisches Denken als Perspektive der Berufs- und Lebensplanung

⁵³ Themenbereich 12: Rolle der Bundesrepublik in der Weltwirtschaft;
Die Auswirkungen der weltwirtschaftlichen Arbeitsteilung

3.2.12 Schleswig-Holstein

Der Lehrplan für das Fach „Wirtschaft/Politik“ gilt für die Lernenden der Berufsschule seit Juni 1994 (vgl. DIE MINISTERIN FÜR FRAUEN, BILDUNG, WEITERBILDUNG UND SPORT DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN, 1). Der Unterricht in diesem Fach soll, neben dem beruflichen Bildungsauftrag, die Voraussetzungen für die Prüfung in Wirtschafts- und Sozialkunde schaffen. „Es bedarf dazu – im Hinblick auf die zwischen den Ländern und der Bundesregierung vereinbarten Themen für die gewerblich-technischen Berufe (siehe Anlage zum Lehrplan) – der Ergänzung“ (ebd.). Die Anlage verweist auf die alten KMK-Elemente von 1984, die in den Regularien für den Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde dargestellt wurden. Demnach wurde der Lehrplan an die neuen Vereinbarungen nicht angepasst und legt den Fokus noch auf die vier Prüfgebiete (siehe dazu 2.3).

Der problemorientierte Lehrplan gliedert sich in Lernabschnitte, die in Abbildung 36 veranschaulicht werden. Um besser auf die Interessen der Lernenden eingehen zu können, gibt der Lehrplan nach „Einstieg in die Berufswelt“ zwei Wahlmöglichkeiten. Die Konzeption A des Lernabschnittes zwei orientiert sich an den eigenen Lebensbereichen der Lernenden, wohingegen die Konzeption B stärker die berufliche Situation in den Fokus nimmt (vgl. ebd., 3). Für diesen Lernabschnitt gibt es speziell für jedes Berufsfeld Empfehlungen für Handlungssituationen in den Problemfeldern Abfall, Boden, Energie, Luft, Verkehr und Wasser. In den Lernabschnitten drei und vier sind in der Konzeption A geschichtliche Entwicklungen enthalten. Die Konzeption B bezieht den Schwerpunkt Wirtschaftspolitik ein (vgl. ebd.). Im letzten Ausbildungshalbjahr kann fakultativ zwischen acht Themen im Unterricht gewählt werden, die wiederum eine Schwerpunktsetzung bezüglich der Ausbildungsgänge zulässt. Eine Mindestangabe für die Anzahl der wahlobligatorischen Lernabschnitte wird im Lehrplan nicht vermerkt. Für die Lernenden in den gewerblichen Berufen wird jedoch empfohlen, den ersten der acht Bausteine im Unterricht zu thematisieren. Generell sind die Lernabschnitte mit Vorbemerkungen, pädagogischen Hinweisen, unverzichtbaren Themen und entsprechende exemplarische Inhalte beschrieben. Die Behandlung der Themen soll in einem komplexen Zusammenhang erfolgen und die Möglichkeit bieten, lernabschnittsübergreifend zu arbeiten.

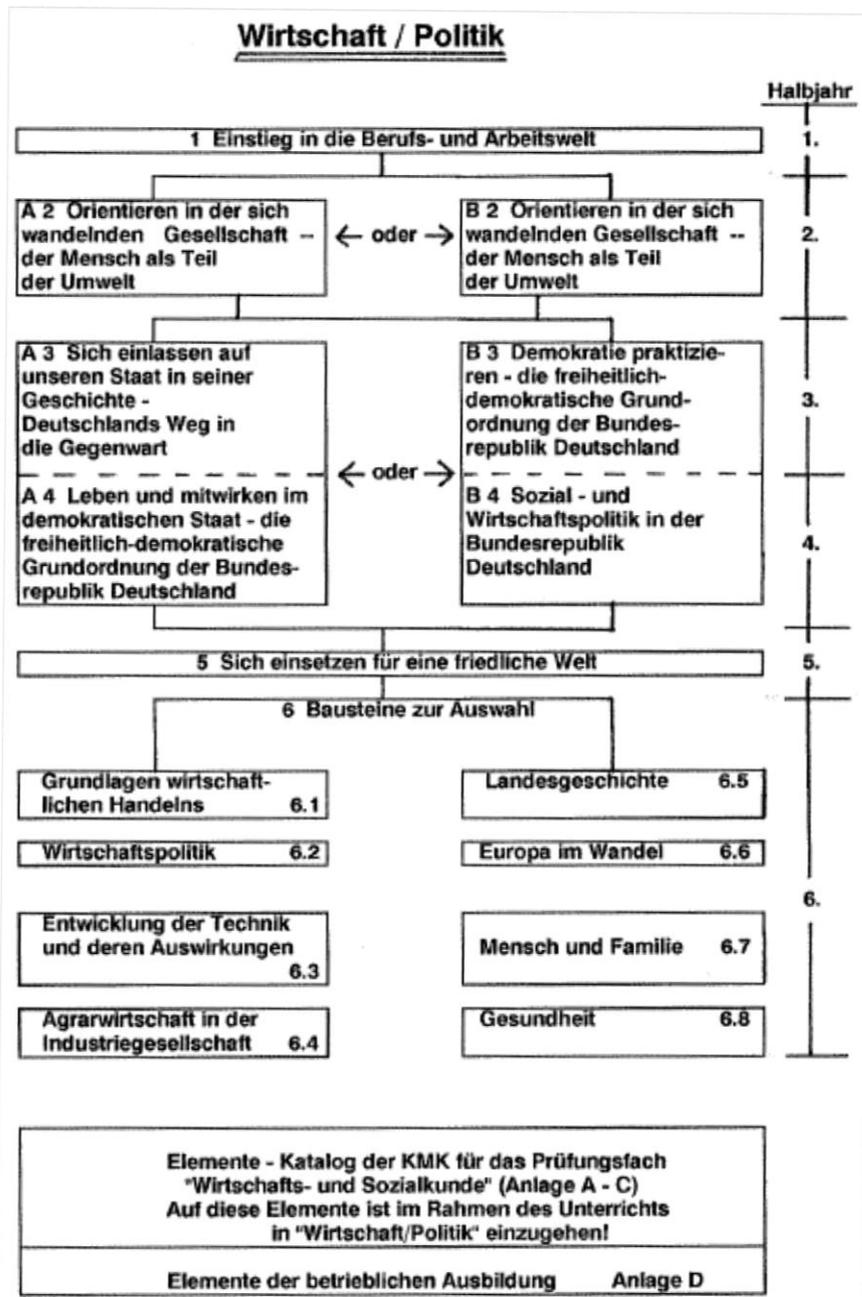


Abbildung 36: Struktur des Lehrplans in Schleswig-Holstein (DIE MINISTERIN FÜR FRAUEN, BILDUNG, WEITERBILDUNG UND SPORT DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN, 1994, 2)

Die wählbaren acht Lernabschnitte gestalten sich wie folgt (vgl. ebd., 18 ff.):

1. Grundlagen wirtschaftlichen Handelns
2. Wirtschaftspolitik
3. Entwicklungen der Technik und deren Auswirkungen
4. Agrarwirtschaft und Industriegesellschaft
5. Landesgeschichte
6. Europa im Wandel
7. Mensch und Familie
8. Gesundheit

Die Zuordnung der KMK-Elemente zu den Lernbausteinen gestaltet sich mit Hilfe der verschriftlichten exemplarischen Inhalte wie folgt:

Tabelle 21: Verteilung der KMK-Themenbereiche in Wirtschaft/Politik in Schleswig-Holstein

Lerninhalte/ Themen	Themenbereiche
1.1 Auszubildende in ihren sozialen Beziehungen in Betreib, Familie und Freizeit	TB 8
1.2 Auszubildende in Betrieb und in der Berufsschule	TB1, TB 2
1.3 Interessengegensatz zwischen Kapital und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel von der sozialen Frage zur ökologischen Problematik	TB 3, TB 6, TB 7
B 2 Orientieren on der sich wandelnden Gesellschaft – der Mensch als Teil der Umwelt	
B 3.1 Diktatur in Deutschland/ Erfahrungen für die Zukunft B 3.2 Das Grundgesetz als Ordnungsmodell staatlicher Macht B 3.3 Demokratie braucht engagierte Bürgerinnen und Bürger – Möglichkeiten der politischen Meinungsbildung B 3.4 Gesetze ordnen das Leben im Staat B 3.5 Demokratie braucht Schutz B 3.6 Recht und Rechtspolitik – Schutz für den einzelnen und die Gesellschaft	TB 6 TB 2
B 4.1 Vom Liberalismus im Sozialstaat B 4.2 Die soziale Sicherung in der Bundesrepublik Deutschland B 4.3 Staat und Wirtschaft im Wettkampf der Systeme B 4.4 Wirtschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen der EU	TB 6, TB 7 TB 12 TB 12
5.1 Konflikte in der Gesellschaft 5.2 Der Nord-Süd-Konflikt; ökonomische, ökologische und demografische Ursachen, Folgen und Lösungsmöglichkeiten 5.3 Frieden durch internationale Zusammenarbeit 5.4 Die individuelle Verhaltensänderung als Voraussetzung für das friedliche Überleben der Menschheit	TB 8 TB 8
<i>6.1 Grundlagen wirtschaftlichen Handelns</i> 1 Der Mensch als homo oeconomicus 2 Konsumenten, Unternehmungen und Staat in ihrem Zusammenwirken 3 Markt und Preis 4 Die Sektoren der Wirtschaft und ihre Entwicklung 5 Unternehmensformen	TB 10 TB 10 TB 10 TB 11 TB 9

Bei der Analyse wird sich auf die Konzeption B bezogen, da diese vermehrt berufsweltbezogenen Inhalte aufweist. Für den Lernabschnitt zwei im Konzept B konnte keine Einschätzung der KMK-Elemente vorgenommen werden, da durch die sechs wählbaren Problemfelder, die wiederum mit verschiedenen Handlungssituationen für die jeweiligen Berufsfelder versehen sind, keine eindeutige Zuordnung möglich ist.

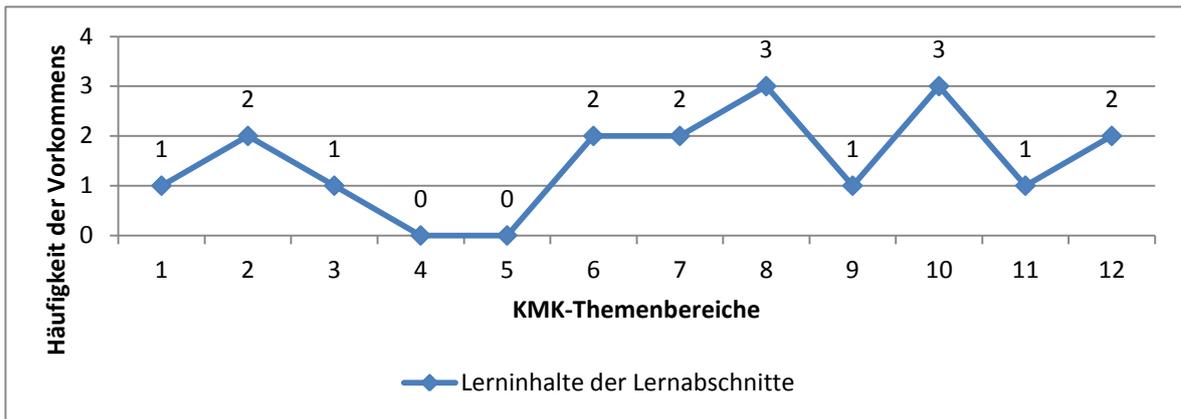


Abbildung 37: Verteilung der KMK-Elemente im Fach Wirtschaft/Politik durch die ausgewählten Lernabschnitte in Schleswig-Holstein

Durch die Auswahl des Lernabschnitts 6.1 „Grundlagen wirtschaftlichen Handelns“ werden zwar die KMK-Elemente im dritten Prüfgebiet⁵⁴ abgedeckt, jedoch fehlen dabei insgesamt die Themenbereiche vier⁵⁵ und fünf⁵⁶ (siehe dazu Abbildung 37). Zwar könnte man den Lernabschnitt 6.6 „Europa im Wandel“ anstelle des für die Analyse gewählten Lernabschnitts nutzen, allerdings wird dort eher der Schwerpunkt auf die Entwicklungen der EU in Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur gelegt. Die Maßnahmen der EU hinsichtlich der Arbeitswelt sind nicht Gegenstand der Betrachtung.

⁵⁴ Prüfgebiet 3: Unternehmen und Verbraucher in Wirtschaft und Gesellschaft sowie im Rahmen weltwirtschaftlicher Verflechtungen

⁵⁵ Themenbereich 4: Lebenslanges Lernen; Wandlung der Arbeitswelt

⁵⁶ Themenbereich 5: Leben, Lernen und Arbeiten in Europa

3.2.13 Thüringen

Der Lehrplan für Sozialkunde hat in Thüringen für berufsbildende Schulen seit 2008 Gültigkeit (vgl. THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM, 2008). Daneben besteht für den gewerblich-technischen Bereich eine Handreichung für das Lernfeld Wirtschaftslehre (vgl. THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM, 2001).

Im problemorientierten Lehrplan für Sozialkunde wird ein besonderer thematischer Schwerpunkt gesetzt, indem „Schlüsselprobleme der Gegenwart und der vorraussehbaren Zukunft“ behandelt werden, die in Abbildung 38 dargestellt sind (THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM, 2008, 2). Dabei wird an die bestehenden Lernvoraussetzungen aus dem vorangegangenen Bildungsweg angeknüpft und Lern-, Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz der Lernenden weiterentwickelt. Die Auseinandersetzung mit Politik im Sozialkundeunterricht folgt den didaktischen Prinzipien der Schüler- und Problemorientierung, der Kontroversität und des exemplarischen Lernens (vgl. ebd., 3). Darüber hinaus wird für den Unterricht an berufsbildenden Schulen fächerübergreifendes Arbeiten vorgesehen. Durch die angestrebte Befähigung der Lernenden selbstständig und begründet politisch urteilen, die genannten Schlüsselprobleme verstehen und selbstständig mit Arbeitstechniken umgehen zu können, wurden die speziellen Ziele des Fachs Sozialkunde detaillierter festgelegt (vgl. ebd., 5f). Eine begriffliche Anlehnung an die Bildungsstandards der politischen Bildung der GPJE wird angenommen.

Schlüsselprobleme	1. Schuljahr	2. Schuljahr	3. Schuljahr
Demokratie	Demokratie in der Berufsbildung	Grundlagen des demokratischen Staates Menschenrechte - Grundlage der Freiheit	Geschichtliche Prozesse im 20. Jahrhundert.
Frieden			Globalisierung
Ungleichheit	Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit im Alltag Jugendliche in Freizeit und Arbeitswelt		
Neue Technologien		Gesellschaft im Wandel	
Internationale Beziehungen			Globalisierung Europäischer Einigungsprozess
Ich-Du-Wir-Beziehungen	Formen des sozialen Zusammenlebens		

Abbildung 38: Übersicht über die Problembereiche im Fach Sozialkunde in Thüringen in Bezug auf die Schlüsselprobleme

Die Aufteilung der KMK-Elemente in den Problembereichen des Fachs Sozialkunde gestaltet sich wie folgt:

Tabelle 22: Verteilung der KMK-Themenbereiche in Sozialkunde in Thüringen

Problembereiche	Themenbereiche
1.1 Demokratie in der Berufsbildung	TB 1, TB 2, TB 3, TB 4, TB 5 TB 6, TB 7, TB 8
1.2 Formen des sozialen Zusammenlebens sind so bunt wie unsere Gesellschaft	
1.3 Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit	
1.4 Jugendliche in Freizeit und Arbeitswelt – Zukunft gestalten, aber wie?	
2.1 Gesellschaft im Wandel - Lebensberufe?	TB 4
2.2 Grundlage des demokratischen Staats – Rolle von Wahlen	
2.3 Menschenrechte – Grundlage der Freiheit	
3.1 Geschichtliche Prozesse im 20. Jahrhundert	
3.2 Europäischer Einigungsprozess – als Europa der Vaterländer?	
3.3 Globalisierung – Chancen und Probleme	

Die Handreichung für das Lernfeld Wirtschaftslehre dient als Grundlage für den Unterricht in nichtkaufmännischen Berufen, die nach dem Lernfeldkonzept strukturiert sind (vgl. THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM, 2001, 1). Die Reihenfolge der angegebenen Lernfelder ist verbindlich. „Die besondere Leistungsfeststellung erfolgt am Ende der Ausbildung mit einem Umfang von 45 Minuten entsprechend der Thüringer Schulordnung für Berufsbildende Schulen“ (ebd.). In dieser Feststellung werden alle Inhalte der Lernfeldabschnitte geprüft.

Tabelle 23: Verteilung der KMK-Themenbereiche im Lernfeld Wirtschaftslehre in Thüringen

Lernfeldabschnitte	Themenbereiche
1 Erkunden meiner Arbeitswelt	TB 1, TB 2, TB 4, TB 6, TB 9, TB 10
2 Meine aktive Teilnahme am Wirtschaftsgeschehen	TB 2, TB 3, TB 10
3 Wirtschaftliche Zusammenhänge erkennen	TB 9, TB 10, TB 12
4 Mein Übergang ins Berufsleben	TB 8, TB 11

Das Fach Sozialkunde und das Lernfeld Wirtschaftslehre ergänzen sich, so dass alle KMK-Elemente im Unterricht thematisiert werden (siehe dazu Abbildung 39). Dabei liegt der Schwerpunkt des Lernfelds Wirtschaftslehre eindeutig im Prüfgebiet drei⁵⁷, was wiederum im Fach Sozialkunde keinen inhaltlichen Bezug findet.

⁵⁷Prüfgebiet 3 Unternehmen und Verbraucher in Wirtschaft und Gesellschaft sowie im Rahmen weltwirtschaftlicher Verflechtungen

Im Fach Sozialkunde werden konstant alle Themenbereiche des ersten⁵⁸ und zweiten⁵⁹ Prüfgebiets mindestens einmal thematisiert. Der Themenbereich vier⁶⁰ konnte in zwei Problemfeldern verortet werden.

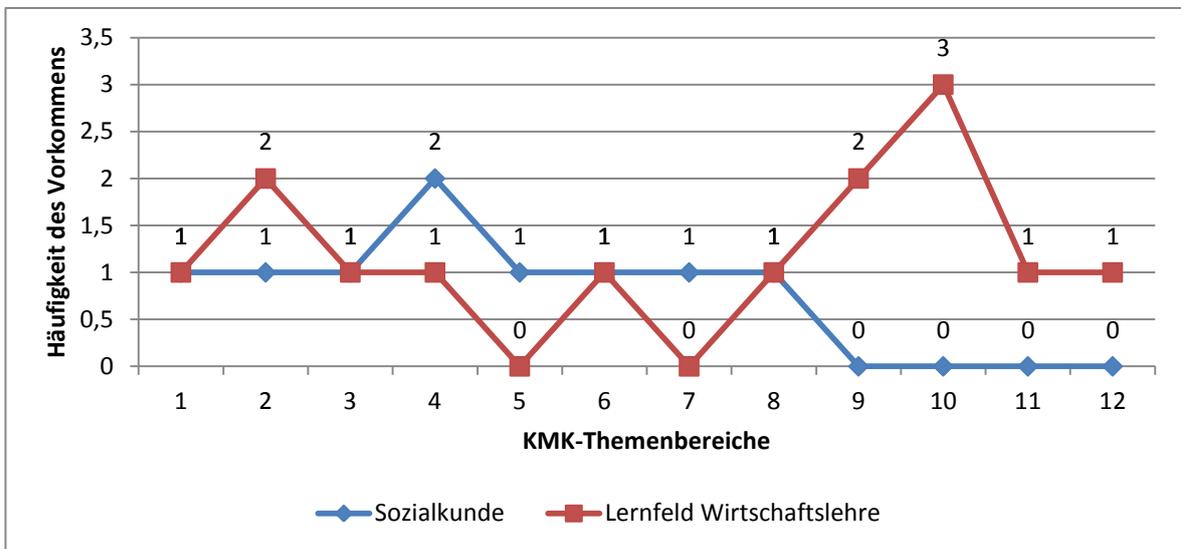


Abbildung 39: Verteilung der KMK-Elemente auf das Fach Sozialkunde und das Lernfeld Wirtschaftslehre in nichtkaufmännischen Berufen in Thüringen

⁵⁸ Prüfgebiet 1: Der Jugendliche in Ausbildung und Beruf

⁵⁹ Prüfgebiet 2: Nachhaltige Existenzsicherung

⁶⁰ Themenbereich 4: Lebenslanges Lernen; Wandlung der Arbeitswelt

3.2.14 Zusammenfassung der Lehrplananalyse

Insgesamt konnte durch die Analyse von 13 Lehrplänen, die in 14 Bundesländer Gültigkeit besitzen, mehrere strukturelle Ergebnisse herausgearbeitet werden:

- Vier der insgesamt betrachteten Lehrpläne nutzen für den Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde eine Zweifächerstruktur bzw. eine dichotome Trennung der politischen von der ökonomischen Bildung. Darunter zählen die Länder Baden-Württemberg, Saarland, Sachsen und Thüringen. Die restliche Bundesländer verbinden die Ausbildungsinhalte im Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde in einem Fach.
- Das Gesamtbild der Organisationsprinzipien der Lehrpläne stellt sich wie folgt dar: sechs Lehrpläne sind disziplinentorientiert, drei Lehrpläne weisen die problemorientierte Struktur auf und vier Lehrpläne sind handlungsorientiert strukturiert (siehe Abbildung 40).

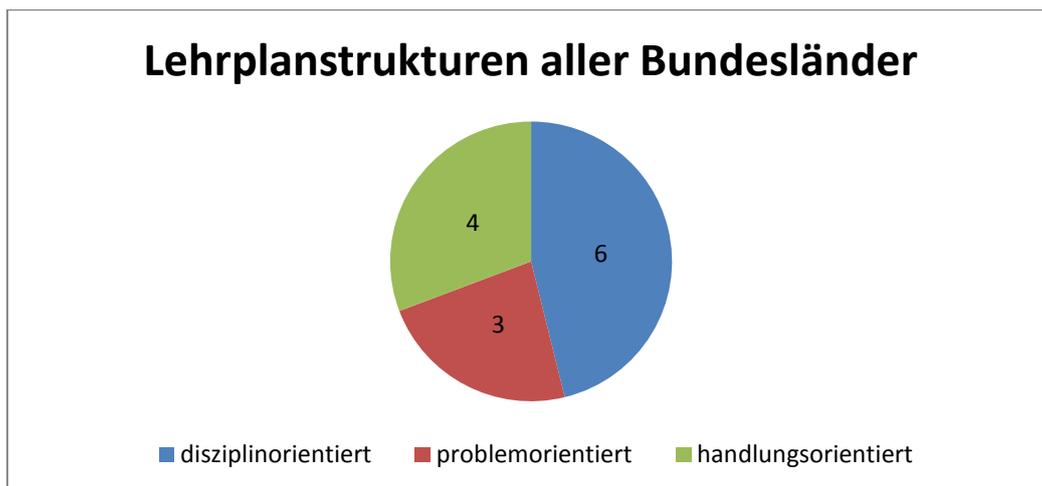


Abbildung 40: Übersicht über die Organisationsstrukturen aller analysierten Lehrpläne

Das bedeutet, dass trotz der Umstrukturierung des berufsbezogenen Bereichs auf die Lernfeldstruktur und damit hin zum handlungsorientierten Organisationsprinzip der Lehrpläne, sich der berufsübergreifende Bereich (speziell die politische Bildung) hinsichtlich der Umstrukturierung der Curricula noch überwiegend rückschrittig verhält.

- Des Weiteren wird in den Bundesländern, bis auf Schleswig-Holstein, was wahrscheinlich dem Entstehungsdatum geschuldet ist, durch den entsprechenden Unterricht auf Kompetenzentwicklung bei den Lernenden abgezielt. Einerseits beziehen sich dabei sechs Bundesländer auf das Begriffsverständnis der KMK und damit auf die berufliche Handlungskompetenz. Und anderer-

seits setzten sechs Bundesländer bereits die Bildungsstandards der GPJE im Curriculum um.

- Darüber hinaus werden die „Ausbildungs- und Prüfungsgegenstände für den Unterricht in der Berufsschule im Bereich Wirtschaft- und Sozialkunde“, die durch die KMK festgelegt wurden, nur in den Lehrplänen von drei Bundesländern explizit angesprochen. Dabei bezieht sich ausschließlich Bremen auf die aktuellen Vorgaben; Schleswig-Holstein und Hamburg dagegen verweisen noch auf die bereits überholten KMK-Elemente von 1984.

Bezüglich der Überprüfung auf inhaltliche Validität der Lehrpläne hinsichtlich der KMK-Elemente kann insgesamt festgestellt werden:

- Je allgemeiner bzw. grobstrukturierter der Lehrplan aufgebaut und inhaltlich beschrieben ist, desto weniger eindeutig ließen sich folglich die KMK-Elemente im Lehrplan verorten. Dieses Problem ergab sich vermehrt bei den handlungs- und problemorientierten Lehrplänen, die den Lehrenden durch ihre Offenheit weitestgehend Freiraum bei der Gestaltung des Unterrichts gewähren.
- Mithilfe von sieben Lehrplänen werden in acht Bundesländern die Ausbildungs- und Prüfgegenstände bzw. die neuen KMK-Elemente vollständig im Unterricht thematisiert. Die Bundesländer Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein können die bundeseinheitlichen inhaltlichen Anforderungen in den jeweiligen Lehrplänen jedoch nicht erfüllen. An dieser Stelle muss allerdings eine Unterscheidung getroffen werden: einerseits gibt es mangelbehaftete Curricula, die die Anforderungen erfüllen könnten jedoch aufgrund von Einschränkungen, wie Pflichtmodule und verbindliche Lehrplaninhalte, nicht alle KMK-Themenbereiche ansprechen. Dazu gehören die Länder Hamburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz. Andererseits konnten mangelhafte Lehrpläne ermittelt werden, die die inhaltlichen Ansprüche überhaupt nicht erfüllen. In diese Kategorie fallen die Curricula der Länder Bremen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. Als Ursache im Fall Schleswig-Holstein kann der inhaltliche Verweis auf die alten, überarbeiteten KMK-Elemente angeführt werden. Der inhaltliche Mangel in den Curricula von Bremen und Nordrhein-Westfalen ist möglicherweise auf die Grobstrukturierung der beiden handlungs- und problemorientierten Unterrichtsvorgaben zurückzuführen.

4 Qualitative Datenerhebung

4.1 Forschungsdesign

Als qualitative Erhebungsmethode wurde die mündliche Befragung und damit speziell das offene Leitfadeninterview⁶¹ gewählt. Auf diese Weise wurden vier Expertengespräche mit Lehrenden im berufsbildenden Bereich im Großraum Dresden durchgeführt. Der Befragungszeitraum erstreckte sich von April bis Mai 2012. Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte nach dem Kriterium, ob die Lehrenden in der berufsbildenden Schule Politische Bildung unterrichten. Für Sachsen betrifft das die Fächer Wirtschafts-, Sozial- und/oder Gemeinschaftskunde (siehe dazu 4.2.12). Die Wahl der Experten wird als (leicht eingeschränkte) Gelegenheitsstichprobe eingestuft und begründet sich durch den explorativen Charakter der Studie, der wiederum aus dem relativ unerforschten Gebiet resultiert. Der Interviewleitfaden und die Interviews sind dem Anhang beigelegt.

Es handelt sich dabei um eine offene, teilstandardisierte Befragung. Das bedeutet, dass die Interviewpartner die Möglichkeit haben, sich offen zu äußern und der Leitfaden nur teilstandardisierte Fragenkomplexe vorgibt. Dies ermöglichte innerhalb des Gesprächs die Fragen der jeweiligen Gesprächssituationen anzupassen. Im Ganzen zielen die Fragekomplexe auf folgende Forschungsfrage ab: *Inwiefern wirken sich Abschlussprüfungen (neben dem Lehrplan) auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Wirtschafts- und Sozialkundeunterricht in berufsbildenden Schulen aus?*

Das Interview gliedert sich mithilfe des Leitfadens in folgendes Ablaufschema:

1. Allgemeiner Einstieg zur jetzigen Lehrertätigkeit,
2. Verhältnis zwischen Lehrplan und Prüfungsaufgaben,
3. Einsatz der Prüfungsfragen im Unterricht,
4. generelle und persönliche Ansprüche an Prüfungsaufgaben,
5. Unterrichtsgestaltung ohne den Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde.

⁶¹ „Das offene Leitfadeninterview ist in solchen Forschungskontexten angebracht, in denen eine relativ eng begrenzte Fragestellung verfolgt wird. Dabei stehen oft beschreibende und argumentierende Darstellungsmodi im Vordergrund“ (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2010, 140).

Im Vorgespräch des Interviews wurde die Themenbenennung durch den Interviewer so allgemein wie möglich gehalten, um lediglich den Zweck der Befragung zu benennen und eine inhaltliche Beeinflussung zu vermeiden.

4.2 Methode der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Transkription der bestehenden MP3-Dateien der qualitativen Interviews erfolgte entlang des von FLICK veröffentlichten Regelwerks (vgl. 2011, 381f.). Die Originaldateien sind dem elektronischen Anhang beigefügt. Der Transkriptionskopf und die Schreibweise des Transkriptes (sequenzielle Schreibweise) wurden nach DITTMAR aufgrund der Eignung dieser Struktur für die durchgeführten Expertengespräche ausgewählt (vgl. 2009, 94ff.). Generell wurde die Verschriftlichung der Leitfadeninterviews mithilfe einer Basistranskription durchgeführt, die nur minimale nonverbale Informationen des Gespräches enthält (vgl. ebd., 141).

Die Zitate, die im Text verwendet werden, sind nach folgendem Muster belegt und somit im Quelltext indentifizierbar: (1/100)

- 1: Die erste Ziffer identifiziert das jeweilige Erhebungsereignis, wobei die Namen der Experten anonymisiert wurden:
 - 1: Interview mit Frau Lange, Alter: zwischen 30 und 35 Jahre (Anlage 6)
 - 2: Interview mit Herrn Schellenberger, Alter: zwischen 50 und 55 Jahre (Anlage 7)
 - 3: Interview mit Frau Döhler, Alter: zwischen 50 und 55 Jahre (Anlage 8)
 - 4: Interview mit Frau Kluge, Alter: zwischen 55 und 60 Jahre (Anlage 9)

- 100: Die zweite Zahl kennzeichnet die Position des Zitats im Text, der fortlaufend mit Zeilennummern versehen ist.

Die vorliegenden Experteninterviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Mit dem Ziel eine bestimmte Struktur aus dem Material freizulegen, wurde das Verfahren der Inhaltsanalyse nach MAYRING verwendet (vgl. 2008, 42). Dies geschieht mithilfe eines Kategoriensystems, das sich aus der Fragestellung und dem theoretischen Hintergrund herleiten lässt. In den nachfolgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Experteninterviews hinsichtlich der Kategorien vorgestellt, die induktiv durch Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion der Aussagen aus den Interviews herausgestellt werden konnten.

4.3 Ergebnisse der Inhaltsanalyse

Zu Beginn werden die Einflüsse dargestellt, die von der Abschlussprüfung auf den Lehrenden als Unterrichtsplaner und -gestalter persönlich einwirken. Weiterhin wird auf das Fachverständnis eingegangen, welches, ausgehend von der Fachstruktur des Lehrplans und der Prüfungsbezeichnung, letztlich starke Beeinflussung der Motivation der Lernenden hat. Im Anschluss daran erfolgt die Beschreibung von tatsächlichen Unterrichtsprozessen in Wirtschaftskunde und Gemeinschaftskunde, die jedoch nur ansatzweise bzw. schemenhaft durchgeführt werden kann. Abschließend wird anhand der Prüfungsvorbereitung die Konvergenz aufgezeigt, die zwischen dem Unterricht an der berufsbildenden Schule und dem Prüfungswesen des dualen Berufsbildungssystems besteht.

4.3.1 Die Abschlussprüfung als Damoklesschwert für den Lehrenden

Die Metapher des Damoklesschwerds soll die Problematik bildlich verdeutlichen, die auf den Lehrenden wirkt, dessen Leistung und inhaltliche Qualität im Unterricht am Ende der schulischen Ausbildung mit einer nicht-selbstgestalteten Abschlussprüfung „überprüft“ wird. Das bedeutet, dass der Lehrende mithilfe von vorangegangenen Prüfungsaufgabensätzen einerseits Sicherheit im Umgang mit den Prüfungsinhalten erhält und andererseits einem Druck ausgesetzt ist, diese Prüfungsinhalte in der ihm zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit so zu thematisieren hat, dass die Lernenden die Prüfung bestehen. Demnach hängt es weitestgehend von den persönlichen Dispositionen des Lehrenden ab, ob die schriftliche Abschlussprüfung überhaupt einen wesentlichen Einfluss auf den Unterricht in Wirtschafts- und Sozialkunde hat.

Aus den Interviews ließ sich ableiten, dass das Sicherheitsgefühl des Lehrenden, wesentlichen Einfluss auf diese Problematik hat und abhängig von seinen Erfahrungen ist. Je mehr Unterrichtserfahrung er hat und dementsprechend länger im Schuldienst tätig ist, desto sicherer ist er auch im Hinblick auf die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts. Die weitestgehend groben Formulierungen der Lehrplaninhalte bieten dem Junglehrer allenfalls eine rahmengebende Orientierung:

„Also da hab ich nicht diese Verknüpfung gesehen zwischen welche Kompetenzen sind im Lehrplan ausgewiesen und welche (.) Kompetenzen werden in einer Prüfung (.) abgefragt in Anführungsstrichen >macht Handbewegung dazu<. Mhh, also die Verbindung konnte ich nicht herstellen“ (1/107-111).

Deshalb bedient sich der unerfahrene Lehrer den Prüfungsaufgaben um relevante Inhalte für sich selbst und für den Unterricht greifbar zu machen. Dies lässt sich mit den Aussagen einer jungen Lehrerin verdeutlichen: „Also manchmal hab ich mir einfach Prüfungsfragen genommen und habe mir dann den Inhalt danach gestrickt, um diese Prüfungsfragen [...]“ (1/131-134). Ein weiteres Indiz dafür, dass Prüfungsaufgaben als Interpretationshilfe für den unerfahrenen Lehrer dienen, zeigt folgende retrospektive Aussage eines erfahrenen Lehrers:

„Jetzt denke ich da gar nicht mehr so viel drüber nach. Ich kucke nach was gabs- oder ich schautenach was gibt´s für Prüfungsaufgaben und hab danach meinen Unterricht gestaltet. Und heute mach ich es eher so, ich sehe meinen Unterricht

wie ich ihn gemacht habe und gestalte daraufhin (.) die Prüfungs- oder=oder Leistungskontrollfragen, aber am Ende kommt es aufs Gleiche raus“ (2/161-167).

Wenn die Inhalte in den Lehrplänen feinstrukturierter sind und es dem Lehrenden bewusst ist, wie er die inhaltliche Gestaltung des Unterrichtes umsetzt, dann bietet sich ein anderes Bild:

„oder ich habe Inhalte vermittelt, wo der Lehrplan relativ spezifisch ausgewiesen war und klar strukturiert war, [...] da war das klar strukturiert wann, was war. Marktbeziehung war ganz klar, erstes, zweites Lehrjahr, zack zack zack, das war relativ deutlich ausgewiesen, wann was zu lehren ist“ (1/134-141).

An Stellen, wo der Lehrplan mit ausreichend Informationen ausgestattet ist, sind keine weiteren Orientierungshilfen für den Lehrenden notwendig und Prüfungsaufgaben kamen z.B. an dieser Stelle bei der Lehrerin einzig als Ergebnisüberprüfung zum Einsatz. Im Gespräch nach dem Interview verweist Herr Schellenberger sogar darauf, dass es sinnvoll wäre, zwei unterschiedlich differenzierte Lehrpläne zu nutzen: ein grobformuliertes Curriculum, was dem erfahrenen Lehrer seine Freiheit bietet und einen feiner vertieften Lehrplan für Junglehrer, der bei der Orientierung besser helfen könnte. Des Weiteren besteht beim unerfahrenen Lehrenden eine Unsicherheit bezüglich der Wahl der Methoden, die vom Lehrplan nur als Hinweis angeführt werden.

Mithilfe von gegenseitiger Hospitation, kollegialen Absprachen und Hilfestellungen kann diese vielgestaltige Unsicherheit auch bezogen auf die persönliche Anerkennung des Lehrenden vermindert werden:

„Es ist so`n bissl (.) aufm Vorsprung auch so mal einfach sich zu hospitieren, zu sagen wie macht der das, wie geht der damit um, welche Methoden verwendet der? Sind das die Methoden, die die Schüler können müssen, also beispielsweise Zeitungsartikel lesen, ich hätte gern mal jemanden drin sitzen gehabt, der sagt oder sich das angekuckt hätte, um zu sehen, Mensch die müssen richtig lesen üben, die müssen einfach richtig lesen üben“ (1/392-398).

Da diese kollegialen Absprachen in den Lehrerzimmern oft fehlen, der Lehrende als Einzelkämpfer die Planung und Gestaltung seiner Unterrichtseinheiten durchführt, greift er deshalb in Zeiten der Unsicherheit auf das Altbewährte zurück und nutzt die Prüfungsaufgaben um die relevanten Inhalte des Unterrichts zu manifestieren.

Andererseits wirkt sich das „Korsett“ der Prüfungsinhalte mit einem unheimlichen Druck auf den Lehrenden aus. Herr Schellenberger formuliert die Situation im prüfungsrelevanten Unterricht folgendermaßen: „nach dem Motto ich muss das jetzt machen, obwohl es heute überhaupt keinen interessiert, aber es könnte ja geprüft werden“ (2/39ff.). Er stellt diese Vorgaben als diktatorisch dar (vgl. 2/70).

Kommt es durch äußere Einflüsse zur Verknappung des Unterrichtsvolumens, wirkt sich das als Entscheidungsdruck hinsichtlich der Relevanz der Lehrplaninhalte auf den Lehrenden aus. Frau Döhler schildert den Druck folgendermaßen:

„U:n:d (2) dort muss man eben wirklich >schmalzt mit der Zunge< naja nicht nur nach dem Lehrplan gehen, sondern eben wirklich auch schauen, was (.) braucht (.) denn der Auszubildende? Erstens wirklich lebensnah, was äh braucht er unbedingt für die Prüfung, das ist immer ein Schwerpunkt und weil bestimmte Inhalte müssen ja bis zur Zwischenprüfung beziehungsweise bis zur Abschlussprüfung wirklich gelehrt worden sein, damit die die Prüfung auch inhaltlich bestehen können. Und weniger wichtige Inhalte, die kann man sich ja dann am Schuljahresende setzen, wo man sagt, dort kommt eher selten mal `ne Frage in der Prüfung dazu. (2) Aber ansonsten hat man schon ganz schönen zeitlichen Druck das zu schaffen“ (3/93-102).

Der Lehrende steht also vor dem Dilemma die Lehrplaninhalte wie gefordert abarbeiten zu müssen und dabei dennoch den prüfungsrelevanten Inhalten die höhere Präferenz im Unterricht zu zuweisen, obwohl der Lehrplan bei allen vier interviewten Lehrenden als primäre Unterrichtsvorgabe und damit im gleichen Atemzug als oberstes Gesetz gilt.

Außerdem gibt es eine Diskrepanz zwischen dem Umfang der Lehrplan- und Prüfungsinhalte und der Tiefe in der man sich im Unterricht mit den Inhalten beschäftigen sollte, um den Lernenden nicht nur vereinzelt Fachwissen zu vermitteln, sondern um dies auch zwischen den Lehrplaneinheiten zu verknüpfen. Der Lehrende würde gern bzw. hat den Anspruch an seinen Unterricht die Verbindungen zwischen den einzelnen Einheiten aufzuzeigen, um das Verständnis der Lernenden weitreichender abzusichern, dafür scheint das Zeitbudget jedoch zu knapp:

„Mir e:r:scheint`s so, dass die vielen Themen, die da drin sind man nur sehr oberflächlich behandeln kann, wenn man wirklich alles machen will. (.) Das hilft in mei-

nen Augen wie ich kann denen sagen, das besteht aus dem und dem, aber die Zusammenhänge, die begreifen die=die nie, wenn Du alles behandeln willst, schaffste das nicht >rümpft sich die Nase<“ (4/124-129).

Des Weiteren wird der Druck auf den Lehrenden durch die neuen Ausbildungs- und Prüfgegenstände noch weiter verstärkt. In Interview drei und vier lagen die zwölf Themenbereiche, die von der KMK beschlossen wurden, im Gespräch als Dokument vor. Die beiden Lehrerinnen konnten relativ schnell und genau die Inhalte benennen, die bis zum jetzigen Zeitpunkt am häufigsten geprüften wurden. Eine neue Situation ergab sich jedoch im Gespräch mit Frau Kluge, die in der letzten Prüfung (Sommer 2012) die Aufsicht in der Prüfung und die Bewertung der ungebundenen Aufgaben durchführte. Sie war völlig überrascht über eine Prüfungsaufgabe, die das Thema Kaufverträge aufgriff: „Kaufvertrag haben wir dieses Jahr drin gehabt. Ist das überhaupt hier drinne? (2) Das war noch NIE drinnen“ (4/389f.). Gemeinsam mit dem Interviewer werden im Gespräch die Themengebiete durchsucht und der „neue“ Prüfungsinhalt wird in den Festlegungen der KMK ermittelt:

„Ah, hier ist es. (4) Hmm, ist drinne. Das haben wir noch nie drinnen gehabt. (4) Das ist eine Unmasse hier, was wollen die denn zu Krediten wissen? Wie weit wollen die denn reingehen? (2) Das ist doch die Frage“ (4/394ff.).

Die Veränderung im Prüfkatalog hinsichtlich der Inhalte und des Stoffumfangs wirken sich letztlich sogar bei einem erfahrenen Lehrenden aus, dessen Bedenken über die fehlerfreie Festlegung der Relevanz hinsichtlich der Unterrichtsinhalte geschürt wird. Denn wie die Aussage widerspiegelt: bezüglich der Prüfungsinhalte scheint nichts mehr so zu sein, wie es immer gewesen ist. Und das wirkt sich beunruhigend auf den Lehrenden aus, der sich in seiner Unterrichtsplanung relativ unverändert schon über einen langen Zeitraum an dem alten Stoffkatalog orientiert. Die Angst vor Veränderung der bisher gewohnten Routine schwingt dabei mit und es wird befürchtet, dass der Lehrenden sogar an seine persönlichen Wissensgrenzen kommt oder sich schlimmsten Falls gar vor der Klasse diskreditiert. Nichtsdestotrotz schließen weder die neuen noch alten Prüfungsinhalte die praxisnahe und berufsbezogene Gestaltung des Unterrichts in den entsprechenden Fächern nicht aus.

4.3.2 Nomen est omen

Darüber hinaus wird das Bedürfnis des Lehrenden nach Sicherheit auch gegenüber den Lernenden ausgedrückt, indem er die Prüfungsinhalte als Rechtfertigungsgrundlage seines Unterrichts „verkauft“. Grundsätzlich beklagen die Lehrenden an berufsbildenden Schulen die geringe Motivation der Lernenden im berufsübergreifenden Bereich: „[Na Interesse] der Schüler ist in den allgemeinbildenden Fächern in der Berufsschule nicht so groß, mal vorsichtig ausgedrückt“ (4/65f.).

Diese niedrige Motivation erklärt Frau Döhler mit den Interessenlagen der Lernenden, wobei deren Schwerpunkte eher auf den Lernfeldern des berufsbezogenen Bereichs liegen:

„Und in Wirtschafts-Sozialkunde, das sehen die mehr als Randgebiet, also das muss ich zwar machen, aber wenn das nicht lebensnah genug ist oder nicht praxisnah genug ist, jetzt für mich in meiner Situation, dann muss ich dafür überhaupt nichts tun für das Fach, das ist so `ne=so `ne Grundhaltung, je nachdem in= in welcher Lebenssituation der Einzelne sich befindet“ (3/260-265).

Herr Schellenberger ködert die Lernenden sogar anfangs mit vermeintlicher Prüfungsrelevanz der Inhalte im Fach Gemeinschaftskunde, um die Motivation der Lernenden und damit das Engagement im Unterricht zu erhöhen:

„Mitunter gelingt es uns den Schülern suggestiv zu vermitteln, dass es so was wie ne Prüfung gäbe, aber spätestens ein halbes Jahr vor den Prüfungen oder nach den Zwischenprüfungen wissen die Schüler, dass von der Gemeinschaftskunde nichts aber auch gar nichts in den Prüfungen zu finden ist. (.) Das ist für uns Lehrer nicht immer günstig, wenn sich das rumgesprochen hat, >holt Luft< weil der Leidensdruck Prüfung ist für Schüler, ähm, noch eine starke Motivation“ (2/148-153).

Die Lernenden erkennen allerdings im Laufe der Ausbildungszeit, dass Prüfungsinhalte, die die Politik im engeren Sinne betreffen (siehe dazu 2.5), nicht prüfungsrelevant sind.

Dieses Problem resultiert aus dem Fachverständnis, auf dem einerseits der Lehrplan für die politische Bildung fundiert und andererseits dem des Lehrenden selbst und letztlich dessen Umsetzung im Unterricht. In Sachsen herrscht dabei hinsichtlich der Fachbezeichnung eine Spezifik (siehe dazu 4.2.12), die einige Verwirrung in den Reihen der Lehrenden und Lernenden stiftet, was wiederum

direkten Einfluss auf die Motivation der Lernenden hat. So äußert sich Frau Kluge in Bezug auf die Diskrepanz zwischen Fach- und Prüfungsbezeichnung: „[NEIN], nein die heißt Wirtschafts- und Sozialkunde, wir haben aber kein Sozialkunde mehr, wir haben Gemeinschaftskunde“ (4/434f). Unterrichtet der Lehrende beide Fächer zugleich in den Klassen (Wirtschaftskunde und Gemeinschaftskunde), dann erfolgt dies aus der personellen Besetzung heraus überwiegend fächerverbindend und themenübergreifend. Damit gibt der Lehrende den Lernenden gleichzeitig ein Fachverständnis weiter, was den weiten Politikbegriff inhibiert:

„Also man kann immer auf das=das eine, wie auf das andere Fach zurückgreifen und das Problem für die Schüler ist es mitunter, dass die sagen: (.) Wohin gehört dann das jetzt, zu Gemeinschaftskunde oder zu Wirtschaftskunde? Für die ist die Trennung dann nicht:mehr gegeben“ (3/41-44).

Problematisch ist aufgrund der Prüfungsrelevanz in Wirtschaftskunde und dem „Nicht-Prüfungsfach“ Gemeinschaftskunde dabei, dass die inhaltliche Trennung der beiden Fächer von den Lernenden nicht eindeutig eingeschätzt werden kann. Es muss jedoch an dieser Stelle noch einmal deutlich gemacht werden, dass aufgrund der Lehrplananalyse der Gehalt von prüfungsrelevanten Inhalten im Lehrplan für Gemeinschaftskunde in Sachsen festgestellt werden konnte. Diese Tatsache wird dessen ungeachtet von den Lehrenden anders kommuniziert:

„Wobei die natürlich in der Gemeinschaftskunde in diesem Sinne keinen Abschluss machen, weil die WiSo-Prüfung nur wirtschaftskundliche und soziale Fragen des Betriebswirtschaftlichen, Volkswirtschaftlichen beinhalten“ (2/19-22).

Mithilfe dieser Aussage ist ersichtlich, dass durch die Fächertrennung ein Fachverständnis, gerechtfertigt durch den engen Politikbegriff, vom Lehrplan auf den Lehrenden und bis hin zum Lernenden übertragen wird.

„Die IHK hat grundsätzlich keine Prüfungsaufgaben für den Bereich Gemeinschaftskunde. Es gibt welche, die sind der Gemeinschaftskunde irgendwie ähnlich, aber da handelt's sich um soziale Themen des Betriebs- oder Volkswirtschaftlichen, Rente, Sozialversicherung und so weiter, das schon. Aber so im klassischen Sinne politische Fragen wie Bundestag, Bundesrat, Gewaltenteilung, das kommt eben nicht vor“ (2/139-145).

Was in diesem Sinne (demnach ohne Prüfungsrelevanz) eine bedeutende Auswirkung auf die Motivation der Lernenden im Unterricht hat, wie im zweiten Interview besonders deutlich wird:

„Das man sich (.) als Gemeinschaftskundelehrer oder auch als Wirtschaftskundelehrer, aber insbesondere in Nicht-Prüfungsfächern Gemeinschaftskunde, Deutsch mit der Unterrichtsmotivation mehr anstrengen muss, weil man ja nicht diese Drohgebärde der anstehenden Prüfung (.) benutzen kann. (1) Also das Motivationsproblem, dass die mitmachen obwohl sie wissen, dass das nicht in der Prüfung dran kommt“ (2/27-32).

In der Befragung plädieren drei der befragten Lehrer hinsichtlich dieser Fächertrennung für eine Veränderung der rahmengebenden Bedingungen und fordern die Zusammenlegung der beiden Fächer, um damit ohne den negativen Beigeschmack der Fachbezeichnung letztlich die Motivation der Lernenden zu steigern.

„Also gehen würde das alles und es wäre v:i:e:l:l:e:i:c:h:t transparenter, dass das nicht so in diesem Fächerdenken, jetzt haben wir Sozialkunde, och nee! Wenn das integriert ist, dann kommt sozusagen, manchmal sind ja die Übergänge dann oder es wäre natürlich gut, wenn die Übergänge so fließend sind, das die gar nicht merken, dass die jetzt eigentlich Sozialkundeeinhalte behandeln, aber es ist eben so“ (1/433-439).

Alle vier Experten könnten sich außerdem die lernfeldorientierte Struktur für die politische Bildung unter Anpassung der Rahmenbedingungen hinsichtlich der Zeitvorgaben vorstellen. Problematisch scheint für die Befragten jedoch der Übergang der Lernenden aus den fächerstrukturierten allgemeinbildenden Schulen in die lernfeldorientierte berufsbildende Schule zu sein.

„Aber das ist eine Sache, die nicht erst in der Berufsschule beginnen darf. (2) Es nützt uns überhaupt nichts, wenn wir hier mit solchen futuristischen Plänen anfangen in der Berufsschule, aber in den vorhergehenden Schularten ist es ganz anders gelaufen. Dann brauchen wir ja hier erst mal >schlägt sich aufs Bein< ein Angleichungsjahr um die Leute, die Schüler auf diese Art des Lernens einzustellen“ (2/130-135).

Dies ist allerdings ein allgemeines und strukturelles Problem, welches von den Verantwortlichen im Bildungssystem gelöst werden muss. Die Akteure der beruflichen Bildung und speziell Lehrende, die die allgemeinen Bildungsinhalte der politischen Bildung vermitteln, haben (oder hätten) damit ihre Schwierigkeiten und

müssen dafür im eigenen Unterricht oder für die eigene Schule Lösungen finden. Die gleiche Gestaltung der strukturellen Gegebenheiten für den Unterricht im berufsbezogenen und -übergreifenden Bereich hätte positive Folgen: bereits getroffene Erkenntnisse der Forschung im berufsbezogenen Bereich hinsichtlich der Gestaltung von Prüfungsaufgaben könnten besser nutzbar gemacht werden.

4.3.3 „Und alles andere hängt vom Lehrer ab, vom Geschick des Lehrers, seinen Unterricht zu gestalten und zu sagen, das ist wichtig.“ (3/343ff.)

Der Unterricht in der politischen Bildung ist weitestgehend von Handlungsorientierung geprägt, die ebenso als didaktisches Grundprinzip im berufsbezogenen Bereich Anwendung findet. Den Lehrenden ist viel daran gelegen die unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen der Lernenden auszugleichen und ihre Kompetenzen hinsichtlich der methodischen Fähigkeiten zu verbessern. Darüber hinaus bereiten die Lehrenden auf unterschiedlicher Art und Weise die Lernenden auf die Abschlussprüfung in Wirtschafts- und Sozialkunde vor.

Oftmals unterscheiden die Lehrenden beim Antworten in den Interviews überhaupt nicht zwischen dem Unterricht im berufsbezogenen und dem im berufsübergreifenden Bereich. Für die Lehrenden, die gleichzeitig nach Lernfeldstruktur unterrichten, gibt es kaum methodische oder gestalterische Abweichungen. Überwiegend ist es für sie eine Selbstverständlichkeit, „dass die Effekte sehr groß sind und durch das Handeln viel mehr lernen kann, als durch Vorträge und vollgepackte Powerpoints“ (2/127f.). Um darüber hinaus den Zugang zu den Lernenden herzustellen, werden die politischen Themen in Richtung Lebenswelt- und Alltagsbezug aufbereitet und dementsprechend das Motivationsproblem behoben. „Und das kann ich alles eigentlich an so Alltagsthemen fest machen, die ich dann aber wieder transportiere auf die Berufsbildung“ (1/448ff.). In einer anderen Gesprächssituation wird die Gestaltung des Unterrichts unter Einbezug der Lebenswelt der Lernenden noch deutlicher:

„Also ich konzentriere mich tatsächlich dann eher an der-an den Prüfungen, die das Leben den Schülern bietet. Ich hab jetzt zum Beispiel das Thema (.) ähm Familie, Ehe und alternative Lebensformen. Ich weiß ganz genau, dass der Trend darin besteht eher erst mal nicht zu heiraten und überhaupt. So, und da sag ich mir

naja, dann muss ich mit denen Themen besprechen über die Probleme von nicht-ehelichen Lebensgemeinschaften und die Prüfung, von der wir Lehrer dann hier sprechen, die ist eben die, wenn die tatsächlich in so ´ner Beziehung sind und sich in drei, vier Jahren erinnern und dann sagen hier der Lehrer hatte Recht >schlägt sich aufs Bein< oder bloß gut, dass ich das beachtet habe, was der Lehrer erzählt hatte“ (2/177-186).

Die Lehrenden konzipieren demnach den Unterricht so, dass mithilfe von Alltags- und Lebensweltbezug Anknüpfungspunkte zwischen den Unterrichts- und Prüfungsinhalten und den Lernenden hergestellt werden. Frau Döhler schildert, dass durch geschickte Planung, was zwar organisations- und zeitaufwendig ist, der Unterricht an die Lernenden angepasst werden kann:

„Weil ich kann ja meinen Unterricht gestalten, dort wird mir ja nicht von vornherein vorgegeben, wie ich was abarbeiten oder abhandeln muss, sondern äh ich kann das immer handlungsorientiert mit Hilfe der Auszubildenden anders gestalten. Die Frage ist eben ob man immer die Möglichkeit und immer die Zeit hat. W:e:n:n die Klasse 30 Auszubildende hat >Stimme geht hoch<, dann ist es schon schwieriger innerhalb ´ner bestimmten Zeit ein Thema auch in einer Gruppe zu bearbeiten oder in ´nem Rollenspiel zu erarbeiten, weil das viel mehr Organisationsaufwand bedarf“ (3/141-148).

Frau Lange macht im Gespräch deutlich wie sie im Unterricht agiert und wie viel Kraft es den Lehrenden kostet, auf die heterogene Zusammensetzung der Leistungsniveaus in den Klassen und auf die unterschiedlichen Voraussetzungen bezüglich der methodischen Fähigkeiten der Lernenden einzugehen:

„oder so bestimmte Tugenden einfach nicht, also beispielsweise hab ich ganz oft in Wirtschafts- und Sozialkunde Radiobeiträge eingesetzt beziehungsweise Zeitungsartikel und diese Tugenden sind einfach nicht da, wie lese ich einen Zeitungsartikel und der vielleicht nicht unbedingt die „Bildzeitung“ ist, sondern eine „Zeit“ und das ist einfach schwer. Das muss man üben, da muss man dran bleiben und wenn man das irgendwann aufgibt, weil es mühsam und anstrengend ist, kann das passieren, dass das wenn man sich nicht mehr die Mühe macht, dass es dann schlechter wird“ (1/195-202).

Diese adressatenorientierte Gestaltung des Unterrichts wird vielfach mit dem Bezug zur Berufswelt durchgeführt und ist neben den gewohnten Handlungsstrategien des Lehrenden abhängig von den institutionellen Bedingungen der Schule.

Die Lehrenden versuchen beispielsweise mit geeigneter erscheinenden Schulbüchern oder verstärktem multimedialem Einsatz das Interesse der Lernenden für die prüfungsrelevanten und -nichtrelevanten Inhalte zu gewinnen. Auf die Frage hin, ob sich der Unterricht anders gestalten würde, wenn es keinen Prüfungsbereich Wirtschafts- und Sozialkunde gäbe, äußern die Lehrenden eindeutige Standpunkte, die mit dem bereits angesprochenen Erfahrungswert (siehe 4.3.1) einhergehen. Die langjährig tätigen Lehrkräfte würden ihren Unterricht weiterhin so gestalten, könnten sich allerdings vorstellen die Inhalte noch besser auf momentane gesellschaftliche Probleme abzustimmen. Für den Junglehrer hatte die Abschaffung des Prüfungsbereichs Wirtschafts- und Sozialkunde einerseits einen Orientierungsverlust und ähnlich wie bei den erfahrenen Lehrkräften eine offenerere Unterrichtsgestaltung zur Folge. Frau Kluge sagt dazu:

„Generell nicht, aber ich würde mir mehr Zeit für Aktuelles nehmen. (.) Ich sag mal so, wie ich vorher sagte, dann kann ich das machen, was mir so aktuell ist, was auch in dem Moment interessiert, was auch ?offen Sinn führt? >starke Hintergrundgeräusche<. Und dann wird das ja nicht so schlimm sein, >nuschelt< wenn irgendwas hinten runter fällt. Weil wir haben ja in den letzten Jahren, seit dem die Finanzkrise ist, so viel Aktuelles, auch Klassen, wo Schüler wirklich was dazu wissen wollen. Und da fehlen die Grundlagen auch dazu und da kannste nicht sagen: Hmmm, haben wir dann im dritten Ausbildungsjahr, reden wir jetzt nicht drüber“ (4/466-474).

Infolgedessen hätte die Ungebundenheit an Unterrichtsvorgaben und gleichzeitig an die Prüfungsthemen einen wesentlichen Einfluss auf die zeitliche Gewichtung der Inhalte. Solche Themen wie Arbeitsrecht, Kündigung etc. (die Themen, die vermeintlich dem alten Stoffkatalog zugehörig sind) würden mit bedeutend weniger Unterrichtseinheiten bewältigt werden. Die Freiheit des Lehrenden einen offenen Unterricht durchzuführen, könnte allerdings, aufgrund des unvorhersehbaren Lehrerwechsels nach den einzelnen Klassenstufen, oftmals schon strukturell nicht realisiert werden. Gleichzeitig würde mit der Öffnung des Unterrichts einhergehen, dass die Rang- und Reihenfolge der Lehrplanthemen individuell gehandhabt würden und folglich müssten die Lehrkräfte ihre sichere Einzelstellung in ihrem eigenen Unterricht zugunsten der kollegialen Absprachen abgeben.

4.3.4 Berufsbildender Unterricht und Prüfungswesen – Einheit oder Dualismus?

Im Unterricht hat die Vorbereitung der Auszubildenden auf die anstehende Abschlussprüfung einen generell hohen Stellenwert. Hinsichtlich der Ausgestaltung der Prüfungsvorbereitung sind die Präferenzen des Lehrenden weiterhin von großer Bedeutung. Anhand der Interviews konnte zwei unterschiedliche Durchführungsmöglichkeiten herausgearbeitet werden: einerseits wird mithilfe einer Trainings- und Übungsphase den Lernenden das notwendige Verständnis für die Bearbeitung der Aufgabentypen („Prüfungsskills“) vermittelt und andererseits wird die Vorbereitung auf die Prüfung als Wiederholung der Unterrichtsinhalte organisiert.

Im ersten Fall der Prüfungsvorbereitung führt es dazu, dass echte Lernzeit des Unterrichts verloren geht. Wie groß das Zeitkontingent ist, was für die Vorbereitung veranschlagt wird, ist meist unterschiedlich. „Also ich hab auch die Erfahrung gemacht, dass Wirtschafts- und Sozialkunde beispielsweise im dritten Lehrjahr ausschließlich dafür genutzt wurde zur Prüfungsvorbereitung für WiSo“ (1/57-60). Die Nutzung des ganzen Ausbildungsjahr für die Vorbereitung (und damit ca. 40 Stunden in Wirtschaftskunde und 40 Stunden in Sozial- oder Gemeinschaftskunde) scheint allerdings eine Ausnahme zu sein. In der Regel werden ca. drei bis fünf Unterrichtsstunden für die explizite Vorbereitung genutzt. Innerhalb dieser Trainingsstunden werden dann mehrere Prüfungsaufgabensätze von den Lernenden bearbeitet und anschließend gemeinsam mit dem Lehrenden korrigiert. Um die Vergessensrate relativ gering zu halten, erfolgt dies meist kurz vor der Abschlussprüfung.

Als einzige der befragten Lehrkräfte lehnt Frau Döhler das Training der Aufgabentypen entschieden ab. Sie konzentriert sich in der Prüfungsvorbereitung ausschließlich auf die Wiederholung der Unterrichtsinhalte und hinterfragt damit die tatsächlichen Wissensbestände der Lernenden. Sie deutet darauf hin, dass Prüfungsvorbereitung im Sinne des Trainierens der Prüfungsskills unmittelbaren Einfluss auf das Lernverhalten der Prüflinge hat und schildert deren Umgang mit den Multiple-Choice-Aufgaben wie folgt:

„Okay, ich muss eben äh 30 Aufgaben oder 25 Aufgaben in `ner bestimmten Zeit nach `nem bestimmten Muster erkennen und beantworten können. Und äh dann kucken die nicht mehr auf Inhalte, die üben dann eben nur WIE sind die Aufgaben (.) gestaltet und äh welche möglichen Antworten gibt es dazu. Und wichtig ist ja oder ich finde das zumindestens wichtig, dass die das Fachwissen haben, dann sehen die auch bei den Antworten was ist denn hier der richtige Fachbegriff. Also nur Prüfungen üben, das mach ich eigentlich nicht, nee, überhaupt nicht“ (3/195-202)

Dieses Zeitbudget für das Herausbilden der Prüfungsskills wäre nicht notwendig, wenn die Prüfungsaufgaben handlungsorientiert ausgerichtet wären und damit den Lernaufgaben des Unterrichts entsprechen würden. Frau Kluge beschreibt die kontroversen Bedingungen folgendermaßen:

„Ja, wir=wir unterrichten hier, ich sag mal, dass die Schüler (.) denken lernen sollen, sich Informationen beschaffen (.) sollen, selbst können und dort hab ich meine Bedenken (2) das haut mit den Prüfungen noch nicht hin“ (4/362ff.).

Für den Unterricht konzipieren die Lehrkräfte ihre Testaufgaben, die in Leistungskontrollen, Klausuren oder anderen schriftlichen Ergebnisüberprüfungen verwendet werden häufig selbst. Diese bestehen überwiegend aus ungebundenen Aufgabentypen wie zum Beispiel Fallanalysen und nicht ausschließlich aus den Mehrfach-Wahl-Aufgaben, die in den Prüfungen eingesetzt werden. „Ich würde jetzt wahrscheinlich nicht Multiple-Choice-Fragen (.) mir ausdenken, das sind dann eher offene Fragen“ (1/263f.), sagt Frau Lange über ihre Lernaufgaben. Der Anspruch und die Handhabbarkeit der Multiple-Choice-Aufgaben werden von den Lehrenden eher kritisch eingeschätzt: „die sogenannten Kreuzelfragen, die sind eher auf Konditionierung ausgelegt (.) zu wissen was man ankreuzen muss ohne zu verstehen warum man das ankreuzen muss“ (2/219ff.).

Gegensätzlich dazu erscheint es allerdings notwendig den Lernenden die Fähigkeiten anzutrainieren, die im Umgang mit den Multiple-Choice-Aufgaben wichtig sind. Oftmals stellt die Bearbeitung der gebundenen Aufgabentypen für die Lernenden eine Herausforderung dar:

„die hatten da große Schwierigkeiten, diese Fragen zu verstehen und sich mit denen anzufreunden und deswegen hab ich das dort relativ noch öfter eingesetzt, einfach das die auch mal `ne Vorbereitung auf die Prüfung mit diesen Fragen um-

gehen konnten. Das die wissen, wie lese ich so `ne Prüfungsaufgaben und wie geh ich mit sowas um“ (1/155-159).

Des Weiteren bilden auch die Formulierungen in den Prüfungsaufgaben häufig ein Erschwernis für das Verständnis: „die Formulierungen der Fragen >holt Luft< (3) sind manchmal bissl zweifelhaft, was mir dazu einfällt, so Begriffe und Worte drin, wo die vielleicht drüber stolpern, ob das sein muss zweifel ich an“ (3/342ff.)

Einige Lehrenden nutzen für die punktuellen Leistungsfeststellungen innerhalb des Schuljahres alte Prüfungsaufgaben, um die Lernenden langfristig mit den Aufgabentypen vertraut zu machen. Dies ist jedoch nicht die hauptsächliche Gepflogenheit, sondern resultiert häufig aus dem allgemeinen Zeitdruck, der auf den Lehrenden einwirkt. Grundsätzlich sind sich die Befragten über den ökonomischen Vorteil und den pädagogischen Nachteil der Multiple-Choice-Aufgaben bewusst. Diese Gewissheit kann mit den folgenden Worten auf den Punkt gebracht werden:

„aber im didaktischen Sinne sind die zum beachtlichen Teil auch BLÖDSINN und konträr gegenüber dem, was wir eigentlich erreichen wollen bei den Schülern, also (?sozusagen?) Lehrpläne in der Schule, Lernfeld, handlungsorientiert stehen manchmal, ähm, im krassen Gegensatz zu den Prüfungen. Aber die müssen eben die Prüfung auch trotzdem bestehen und da lassen wir uns gerne mal als Lehrer auf Kompromisse ein“ (2/224-230).

Das Berufsbildungssystem suggeriert in der Öffentlichkeit die perfekte systematische Zusammenarbeit der Lernorte bzw. der Ausbildungsbeteiligten. Dementsprechend wird auch der Eindruck über die Zusammenarbeit der einzelnen Akteure im Prüfsystem u.a. durch die Literatur vermittelt. Herr Schellenberger äußert sich zu seinem Anteil am Prüfsystem folgendermaßen: „Das was wir hier machen, das wir an Prüfungen beteiligt sind, das ist`n Etikett, ne. Wir haben ja keinen Einfluss“ (2/329f.). Ferner schildert er die Situation mit weiteren drastischen Worten:

„Die Schul:e:n mehr einzubeziehen in die Abschlussprüfung ist schon immer ein Wunsch der Lehrer gewesen, aber hier geht's um politische (3) also Zu// Zuständigkeiten, hier geht's um Macht zwischen den-der Wirtschaft und dem Staat, denn wir Lehrer sind ja der Staat und man bedient sich unserer als Dualpartner in gewisser Hinsicht als (2) brave, kompetente, fähige Erfüllungsgehilfen für die formalen Vorgänge einer Prüfung bis hin zur Bewertung, Korrektur und so weiter“ (2/319-325).

Die Lehrenden als Vertreter der Schule beschreiben ihre Stellung im Prüfsystem als nicht integrierter oder einbezogener Partner. „Das macht alles PAL (3). Wir korrigieren nur“ (4/301) bemerkt eine Lehrerin. Dieses Defizit äußert sich auch in der Kommunikation zwischen den zuständigen Stellen, deren Aufgabenerstellungseinrichtungen und den zuständigen Lehrkräften. Es zeigt sich unter anderem, dass die neuen Ausbildungs- und Prüfgegenstände für Wirtschafts- und Sozialkunde in den Schulen augenscheinlich nicht angekommen sind: „Früher gab`s mal Schwerpunkte, ich glaub jetzt gibt's auch noch Schwerpunkte...“ (4/103f.). Ähnlich schildert Frau Döhler die strikte Trennung der Zuständigkeiten oder die mangelhafte Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden und den zuständigen Stellen: „Erstens ist es eine Sache der IHK und nicht `ne Sache der Schule und äh ich denk mal nicht, dass die (.) das es gewünscht ist, dass von Vorherein die Prüfungen trainiert werden“ (3/225ff.).

Defizitär erscheinen weiterhin auch die Anforderungen, die an einen Lehrenden gestellt werden und die Rahmenbedingungen, unter der dieser arbeiten muss, wenn er in einem Prüfungsausschuss tätig ist. Die Befragten beschreiben die Arbeit in solchen Gremien als äußerst zeitaufwendig. Darüber hinaus ergibt sich durch den Unterrichtsausfall eine negative Belastung in Hinblick auf den Lehrenden selbst, den zu betreuenden Klassen und des regulären Schulbetriebs. Beispielsweise wird die Zeit, die der Lehrende als Beteiligter an Prüfungsausschüssen, bei der Aufsicht in Prüfungen und der Korrektur der Aufgaben aufbringt, nicht an das wöchentliche Unterrichtsstundenvolumen angerechnet oder gar entsprechend ausgeglichen. Demzufolge ist das freiwillige Engagement der Lehrenden hinsichtlich solcher Tätigkeiten eher gering. Herr Schellenberger macht dies erneut mit klaren Worten deutlich:

„Wenn ich dort Mitglied in `ner Prüfungskommission wäre und ich würde auch von meinem Arbeitgeber ausreichend Zeit bekommen mich dort konzeptionell und mit Ideen einzubringen, dann würde ich mit `ner Überzeugungsarbeit beginnen bei den Kammern, dass sie ihre Prüfungsfragen und ihr Konzept der Ausbildung anpassen in den Schulen natürlich auch in den überbetrieblichen, betrieblichen Ausbildungsbereichen. Man hat mitweilen den Eindruck, dass die Kammern veränderte Lehrpläne gar nicht zu Kenntnis nehmen, das ist jetzt `ne böse Unterstellung, die nehmen das schon zur Kenntnis, aber die gehen nicht drauf ein! Das heißt wir arbeiten hier teilweise aneinander vorbei“ (3/285-293).

Im Anschlussgespräch an das Interview wurde nochmals darauf verwiesen, dass vor allem durch die oftmals probate und unflexible Besetzung der Prüfungsausschüsse notwendige Veränderungen nicht rigide umgesetzt werden können. Eine Tatsache die durch schlechte Ergebnisse oder gar bei Nichtbestehen von Prüflingen keine qualitativ wertende Aussage über den Prüfungsausschuss aufdrängt, sondern eine normative Wertung über die berufsbildende Schule und deren Prüflinge erzeugt.

5 Konklusion

Wie das Zusammenspiel der einzelnen Teilsysteme im Prüfungs- und Zertifizierungssystem in Abbildung 1 zeigt, bedarf es bei Änderung eines Teilaspekts die Anpassung der anderen. Im zweiten Kapitel wurde herausgestellt, dass sich die Rechtsgrundlagen bzw. die Empfehlungen hinsichtlich der didaktischen Grundprinzipien (Kompetenzorientierung) und den festgelegten Bildungsstandards der GPJE für die politische Bildung verändert haben. Des Weiteren konnten durch die Neuregelungen der Ausbildungs- und Prüfungsgegenstände Neuerungen in den Vorgaben der Prüfungsinhalte diagnostiziert werden. Dem gegenüber blieben die Infrastruktur und damit die Entwicklung und Bewertung der Prüfungsaufgabensätze in Wirtschafts- und Sozialkunde weitestgehend unverändert. Auch die Gegebenheiten im Prüfungsverfahren der schriftlichen Prüfung in diesem Prüfbereich unterlagen in Bezug auf die Verwendung von den bestimmten Aufgabentypen keinerlei Veränderungen. Bei der Erstellung der schriftlichen Prüfungsaufgabensätze schöpfen die Fachausschüsse aus einem Pool an vorhandenen Aufgaben, die elektronisch in einer Aufgabendatenbank gesammelt werden (vgl. SCHMIDT, 1995, 30). Neue gebundene Aufgaben werden nur dann entwickelt,

- wenn neue Fachgebiete geprüft werden oder sich die Inhalte, z.B. durch technologische Weiterentwicklung verändert haben (vgl. ebd.),
- „wenn die Statistik der Aufgaben zeigt, dass sie überarbeitet werden müssen und Korrekturen von einzelnen Auswahlantworten nicht ausreichen“ (ebd.),
- wenn die Anzahl der Aufgaben eines Prüfgebietes so gering ist, dass die Gefahr besteht, dass die Prüflinge die Aufgaben auswendig lernen (vgl. ebd.).

Mithilfe der quantitativen Analyse der Prüfungsaufgaben konnte, basierend auf den Veränderungen der Richtlinien für die Ausbildungs- und Prüfungsgegenstände, aufgezeigt werden dass der Wandel in den Prüfungsinhalten jedoch nicht zum Tragen kommt und noch keine neuen Prüfungsaufgaben (jedenfalls nicht in diesem Prüfzeitraum) entwickelt wurden. In den untersuchten Aufgaben konnten überwiegend der alte Stoffkatalog und damit die alten KMK-Elemente als Prüfungsinhalte herausgearbeitet werden. Den mengenmäßig größten Anteil bilden die Multiple-Choice-Aufgaben in den Prüfungsaufgabensätzen für Wirtschafts- und Sozialkunde, die letztlich nur auf die Wissensreproduktion abzielen.

„Über die Prüfungsaufgaben werden Ziele einer Prüfung umgesetzt, werden Philosophiewechsel realisiert und Neuorientierungen durchgesetzt – oder verfehlt“ (LENNARTZ, 2004, 18). Die durchgeführte Analyse ergab, dass die angesprochene Neuorientierung in den Prüfungsinhalten verfehlt wurde, obwohl die rahmengebenden Unterrichtsvorgaben diesen Philosophiewechsel teilweise ermöglichen würden, was anhand der quantitativen Analyse der Lehrpläne herausgestellt werden konnte. Insgesamt zeigte sich durch die Untersuchung der Curricula, dass mehr als die Hälfte der Lehrpläne der einzelnen Bundesländer die Neuerungen der KMK enthalten und sich damit dem Unterricht in Wirtschafts- und Sozialkunde die Möglichkeit bietet die neuen Ausbildungs- und Prüfungsgegenstände auch umzusetzen. Regelrechte Ausnahmen mit unzulänglich umgesetzten KMK-Richtlinien bilden die Lehrpläne der nördlichen Bundesländer Bremen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Die der Bundesländer Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinlandpfalz enthalten die neuen KMK-Elemente zwar, sind jedoch durch die verbindlichen Lehrplananteile in der Umsetzung mangelhaft. Letztere werden in der weiteren Betrachtung ausgespart.

Die Industrie- und Handelskammern erstellen seit 2009 für die Abschlussprüfungen zum jeweiligen Ausbildungsgang eine Prüfungsstatistik, die die durchschnittlichen Ergebnisse aller schriftlichen Prüfbereiche der einzelnen Bundesländer beinhaltet (IHK REGION STUTTGART, 2009). Die kompletten Daten des Erhebungszeitraums Winter 2011/ 2012 sind für die betrachteten Ausbildungsberufe Bürokaufmann/-kauffrau, Koch/Köchin und Mechatroniker/-in dem Anhang beigefügt. Für die weiteren Überlegungen wurden die Daten des Prüfbereichs Wirtschafts- und Sozialkunde der 14 analysierten Bundesländer extrahiert (siehe Tabelle 24). Aus den Durchschnittspunktezahlen der 14 Bundesländer konnten die Mittelwerte berechnet und gerundet werden: Der Mittelwert für Bürokaufmann/-kauffrau beträgt 72 Punkte, der Mittelwert für Koch/Köchin 61 Punkte sowie 71 Punkte für Mechatroniker/-in. Die folgende bundesweite Betrachtung der Durchschnittswerte schließt die Länder Hessen und Sachsen-Anhalt aus. Bei der Einzelbetrachtung der durchschnittlichen Punktezahlen der Bundesländer, die die KMK-Elemente nicht berücksichtigen (graue Hinterlegung in Tabelle 24), können bezüglich des

berechneten bundeseinheitlichen Werts nachfolgende Aussagen getroffen werden:

- Die Ergebnisse im Ausbildungsgang Bürokaufmann/-kauffrau liegen in Schleswig-Holstein (74 Punkte) und Niedersachsen (75 Punkte) über dem Mittelwert (72 Punkte). Der Punktwert von 71 in Bremen liegt leicht unter dem Mittelwert. Eine signifikante Abweichung der Werte kann nicht festgestellt werden.

Tabelle 24: Durchschnittliche Punktezahlen im Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde für die betrachteten Bundesländer in den drei analysierten Berufen (vgl. IHK REGION STUTTGART, 2009)

Bundesland	Durchschnitt der Punktezahlen im Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde für Bürokaufmann/-kauffrau	Durchschnitt der Punktezahlen im Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde für Koch/Köchin	Durchschnitt der Punktezahlen im Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde für Mechatroniker/-in
Baden-Württemberg	66	64	77
Bayern	75	64	75
Berlin	72	64	70
Brandenburg	72	58	70
Bremen	71	64	76
Hamburg	76	60	68
Mecklenburg-Vorpommern	70	59	68
Niedersachsen	75	62	70
Nordrhein-Westfalen	76	64	69
Rheinland-Pfalz	72	63	69
Saarland	69	58	68
Sachsen	70	58	70
Schleswig-Holstein	74	53	71
Thüringen	69	61	70
Mittelwert	72	61	71

- Die durchschnittlichen Punktezahlen des Ausbildungsgangs Koch/Köchin liegen in Bremen mit 64 Punkten und in Niedersachsen mit 62 Punkten leicht über dem berechneten Mittelwert (61 Punkte). Eine signifikante Abweichung ist für Schleswig-Holstein festzustellen, da die durchschnittlich Punktezahl bei 53 und damit deutlich unter dem Mittelwert liegt.
- Für den Ausbildungsgang Mechatroniker/-in kann in Bremen (76 Punkte) eine signifikante Abweichung vom Mittelwert (71 Punkte) erkannt werden. Das Land

Schleswig-Holstein liegt im Bereich des Mittelwertes (71 Punkte) und Niedersachsen leicht darunter (70 Punkte).

Es zeichnet sich für den Erhebungszeitraum kein besonders negatives Abschließen der Auszubildenden in Bundesländern ab, die mithilfe eines Lehrplans beschult werden, der nicht in vollem Umfang die Ausbildungs- und Prüfgegenstände integriert; im Gegenteil: von insgesamt neun betrachteten Werten, liegen sechs über dem Mittel (grüne Markierung in Tabelle 24), drei im Bereich des Mittelwertes und nur einer deutlich darunter (rote Markierung in Tabelle 24). Das relativ schlechte Ergebnis der durchschnittlichen Punktezahlen in Schleswig-Holstein im Ausbildungsgang Koch/Köchin kann als Ausreiserwert der Statistik gedeutet werden. Demzufolge kann zusammenfassend kein direkter Zusammenhang zwischen den untersuchten Ausprägungen der Statistik für den Erhebungszeitraum und den Ergebnissen der Lehrplananalyse hergestellt werden. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die unadäquate Umsetzung der Prüfungsinhalte dies beeinflusst.

Durch die qualitative Inhaltsanalyse der Lehrerinterviews kann zusammengefasst werden: Dass sich der Lehrende im Unterricht, der den Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde tangiert, am offiziellen Lehrplan orientiert. Allerdings wird die Reihenfolge der Lehrplaninhalte nach der Relevanz der Prüfungsinhalte strukturiert. Die Ausgestaltung des Unterrichts erfolgt überwiegend handlungsorientiert und auf die Verbesserung der Kompetenzen der Lernenden abzielend. Wenngleich die Lernaufgaben im Unterricht den didaktischen Prinzipien angepasst sind, widersprechen sie den Prüfungsaufgabentypen. Demzufolge müssen die Lehrenden Unterrichtszeit für die Entwicklung von Prüfungsskills bereitstellen, ohne dabei hauptsächlich die Wissensbestände der Lernenden für die bevorstehende Leistungsüberprüfung zu sondieren und gegebenenfalls Korrekturen vornehmen zu können. Innerhalb der Prüfungsvorbereitung werden einzig die Themen wiederholend erfasst, die in den bearbeiteten Prüfungsaufgabensätzen angesprochen werden. Zwischen dem Unterricht in den berufsbildenden Schulen und den Gegebenheiten des Prüfsystems sind deutliche Konvergenzen zu beobachten, die die Lehrenden in der „Unterrichtseinheit Prüfungsvorbereitung“ auszugleichen haben, damit die Lernenden eine bestmögliche Vorbereitung auf die Prüfung erhalten. Denn wie bereits von TRILLING festgestellt wurde: „Handlungsorientierter

Unterricht und traditionelle Prüfungen stehen also in einem nur schwer auflösba-
ren Spannungsverhältnis und passen nicht recht zusammen“ (2003, 38). Eine
ähnliche Argumentationsstruktur lässt sich auch bei MATHES finden: „Gegner des
handlungsorientierten Unterrichts verweisen auf die in Prüfungen gestellten
Anforderungen und befürchten ein Absinken des Bildungsniveaus durch Reduktion
der Wissenskomponente“ (zit. in ebd.).

Bevor abschließend auf die forschungsleitende These vom geheimen Lehrplan der
Abschlussprüfung in Wirtschafts- und Sozialkunde auf den adäquaten Unterricht
eingegangen wird, erfolgt zunächst die Eingrenzung des Begriffs. Nach MEYER
geht es

„[...] beim heimlichen Lehrplan um die *lautlosen Mechanismen* der Einübung in die
Regeln und Rituale der Institution; es geht darum, sich an Oben und Unten, an
Gutsein und Schlechtsein, an Auffälligwerden und Durchwursteln zu gewöhnen.
Um es in den gängigen Fremdwörtern zu formulieren: es geht um die Einübung in
hierarchisches Denken, in Leistungskonkurrenz und Normkonformität“ (1988, 65).

Die Beschreibung des heimlichen Lehrplans wie sie nach MEYER dargestellt ist,
zielt im vorliegenden Kontext vielmehr auf den Lehrenden als auf den Lernenden
ab. Gegensätzlich dazu werden in der Literatur vornehmlich die Auswirkungen des
geheimen Lehrplans auf die Lernenden thematisiert. In diesem Fall ist es jedoch
die Lehrkraft, die durch die Bedingungen und der Beschaffenheit der Abschluss-
prüfung in Wirtschafts- und Sozialkunde (entspricht den Regeln und Ritualen des
Prüfwesens) sich in hierarchischem Denken, in Leistungskonkurrenz und Norm-
konformität übt. Speziell zeigte sich, dass sich das sogenannte „Durchwursteln
lernen“ besonders für solche Lehrerpersönlichkeiten ergibt, die noch wenige
Erfahrungen im Unterricht haben und/oder gleichzeitig eine hohe persönliche
Sicherheitsaffinität aufweisen. Die Verwendung von alten Prüfungsaufgaben im
Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde und damit einhergehend die Benutzung
von lautlosen Mechanismen erlaubt dem Lehrenden das Gutsein und Schlechtsein
von Unterrichtsinhalten einzuschätzen und abzuwägen. Schließlich hilft dies, das
Denken des Lehrenden in Leistungskonkurrenz und Normkonformität zu schulen
und indem bewährte Handlungsalgorithmen genutzt werden, können Stresssituati-
onen im Schulalltag effizient und unauffällig gemeistert werden.

6 Empfehlungen

Um diese lautlos wirkenden Mechanismen des geheimen Lehrplans teilweise oder generell zu brechen, müssten Veränderungen der allgemeinen Leistungsmessung innerhalb der Berufsschule oder im schriftlichen Prüfverfahren vorgenommen werden. Die kurzfristig wirkende Lösung stellt die Anpassung der Prüfungsaufgaben dar. Einesteils sollten dabei die Prüfinhalte den aktuellen Gegebenheiten angeglichen werden und darüber hinaus müssten die gebundenen Aufgabentypen den Aufgaben weichen, die bereits zur Überprüfung der Handlungskompetenz im berufsbezogenen Bereich eingesetzt werden (siehe dazu 2.4). Die Einbindung der Lehrkräfte zur Aufgabenerstellung würde sich mehr als effektiv und sinnvoll für die Aufgabenerstellungseinrichtungen auswirken: dadurch könnte ein breites Spektrum an Aufgaben generiert und von den zuständigen Stellen in nutzbare Prüfungsaufgaben umgewandelt werden. Aus Sicht der pädagogischen Psychologie könnte somit bezogen auf die profane Wissensabfrage ein Mangel durch die Veränderung der Aufgabentypen weitestgehend behoben und hin zur gewollten Handlungs- und Kompetenzorientierung verschoben werden:

„Wenn es aber das Ziel des Bildungswesens sein soll, die Kompetenz der Schüler zu fördern, sich in außerschulischen Situationen zu bewähren, hat der Unterricht umfangreichere Aufgaben zu entwerfen. Kompetentes Handeln, [...], setzt zweierlei voraus: Urteilsfähigkeit und Kontext“ (MIETZEL, 2007, 459).

Kritisch muss jedoch an dieser Stelle bemerkt werden, dass z.B. das Messen von beruflichen Kompetenzen im Sinne der Handlungsorientierung teilweise innerhalb der Aufgabenstellungen noch rückständig und nicht vollständig ausgereift ist.

Hinsichtlich des heimlich wirkenden Lehrplans würde durch die Abschaffung des Prüfbereichs Wirtschafts- und Sozialkunde eine langfristige Lösung vor allem für die Lehrkräfte erreicht werden. Dies impliziert den Ersatz der Zertifizierung durch die Ergebnisse der berufsschulischen Leistungsmessung. Es fände demnach für den Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde einzig innerhalb des Unterrichts eine kompetenzorientierte Überprüfung politischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit sowie methodischer Fähigkeit durch den Lehrenden statt. Denn die Leistungen, die während der Schulzeit von den Auszubildenden in der dualen Ausbildung erbracht werden, sind bisher nur im Berufsschulabschlusszeugnis oder Schulab-

gangszeugnis dokumentiert. Das berufsschulische Zeugnis geht dabei aber nicht mit seinen Ergebnissen in das nach BBiG oder HwO erteilte (betriebliche) Abschluss- bzw. Ausbildungszeugnis ein (vgl. PAHL, 2012, 635). Es wird als Anhang „Qualifizierung durch die Berufsschule“ beigefügt, was gerade von den Lehrenden „unter curricularen Aspekten [als] unzweckmäßige Regelung“ empfunden wird (ebd.) [Änd.d.Verf.]. Zusammenfassend stellt das Primat der schulischen Leistung eine echte Alternative dar und lässt ferner die Reduktion der punktuellen hin zur kontinuierlichen Kompetenzerfassung zu.

Dieser Aspekt, der Einbezug der Multiplikatoren der politischen Bildung in das Prüfsystem, lässt demnach eine weitere mittelfristig wirkende und moderat erscheinende Lösung zu: die Verknüpfung der Leistungsmessungen der Berufsschule und der schriftlichen Abschlussprüfung. Die gesetzlichen Grundlagen sind dafür bereits mit der Erneuerung des BBiG gelegt worden (siehe dazu 2.2.1). Es wurde geregelt, dass die Lehrkraft als Gutachter schriftliche Einschätzungen zur Unterstützung beim Prüfungsausschuss einreichen kann; in diesem Sinne könnte auch eine Einschätzung eingereicht werden, die mit Noten erfasst wurde. Für die gekoppelte Umsetzung der Leistungsmessung sind im schulischen Bereich besonders solche Erhebungsinstrumente zu verwenden, die dem konstruktivistischen Kompetenzverständnis gerecht werden und sich im Bereich der subjektiven Einschätzungs- und Bewertungsverfahren einordnen lassen (vgl. FROSCHE, 2012, 8f.). Das Hauptaugenmerk ist dabei „auf das Verstehen (im Sinne von Interpretation und Deutung) von individuellen unterschiedlichen Kompetenzausprägungen gerichtet“ (ebd.). FROSCHE hält dafür biografieorientierte Verfahren als geeignet, die die signifikanten Kompetenzen eines Individuums in ihrer jeweiligen Lebenssituation herausstellen; dazu gehören beispielsweise biografische Interviews, Kompetenzbilanzen oder Portfolio-Techniken (vgl. ebd.). Des Weiteren würde sich damit die aparte Trennung der Prüfungsteilsysteme aufheben lassen. Letztlich hätte diese inhaltliche und systemische Einheit im Prüfsystem positive Auswirkung auf den Prüfling selbst. Bei der Veränderung des Prüfwesens in diese Richtung bedarf es dabei den Einbezug der Schulen (speziell der Lehrkräfte), der zuständigen Stellen, der Aufgabenerstellungseinrichtungen und der Didaktik der politischen Bildung um die Konzeption, Erprobung und Evaluation solcher teilsystemübergreifender Verfahren durchzuführen.

Literaturverzeichnis

AKA - AUFGABENSTELLE FÜR KAUFMÄNNISCHE ABSCHLUSS- UND ZWISCHENPRÜFUNGEN. (2012). *Abschlussprüfungen: Die Berufe von A-Z*. Abgerufen am 18. Juni 2012 von AHK-IHK: <http://www.ihk-aka.de/pruefungen/ap/berufe>

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS. (April 2011). *Lehrpläne/Standards Berufsschule*. Abgerufen am 15. April 2012 von Staatsinstitut für Unterrichtsqualität und Bildungsforschung München: <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=7&QNav=4&TNav=1&INav=0&Fach=&Fach2=&LpSta=6&STyp=6&Lp=663>

BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT, AMT FÜR BILDUNG, ABTEILUNG BERUFLICHE BILDUNG UND WEITERBILDUNG, HAMBURG. (1. August 2003). *Bildungspläne, Fächer, Prüfungen und rechtliche Grundlagen*. Abgerufen am 15. April 2012 von Hamburger Institut für Berufliche Bildung: <http://www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/1396?PHPSESSID=fb62d0c8e0acb4b8fe9357f93608c5f0>

BIBB - BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG. (13. Januar 2009). *Zuordnung der Erhebungsberufe zu den Berufsgruppen*. Abgerufen am 17. Juni 2012 von Daten - Ausbildung/Ausbildungsmarkt: <http://www.bibb.de/de/50759.htm>

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT. (20. Juli 2011). *Weiterbildung - Berufe im Überblick*. Abgerufen am 17. Juni 2012 von Arbeitsagentur: http://www.arbeitsagentur.de/nn_501126/zentraler-Content/A02-Berufsorientierung/A022-Infomedien/Allgemein/BIZ-Medien-Berufsfelder.html

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG. (7. September 2007). *Berufsbildungsgesetz*. Abgerufen am 15. Juni 2012 von Bundesministerium für Bildung und Forschung: <http://www.bmbf.de/pubRD/bbig.pdf>

BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT. (13. Februar 1998). *Verordnung über die Berufsausbildung zum Koch/zur Köchin*. Abgerufen am 12. April 2012 von Bundesgesetzblatt: <http://www2.bibb.de/tools/aab/ao/4110101%20.pdf>

DETJEN, J., KUHN, H.-W., MASSING, P., RICHTER, D., SANDER, W., & WEIßENO, G. (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*. Schwalbach: Wochenschau.

DIE MINISTERIN FÜR FRAUEN, BILDUNG, WEITERBILDUNG UND SPORT DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN. (Juni 1994). *Lehrpläne für die Berufsschule, berufsübergreifend*. Abgerufen am 15. April 2012 von Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein: <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=35>

DIE SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, FREIE HANSESTADT BREMEN. (7. November 2008). *Qualitätssicherung, Curriculumentwicklung*. Abgerufen am 15. April 2012 von Landesinstitut für Schule, Bremen: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.15391.de>

DITTMAR, N. (2009). *Transkription. Ein Leitfaden mit den Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

EBBINGHAUS, M. (2004). *Prüfungsformen der Zukunft? Prüfungsformen der Zukunft? Projektarbeit und ganzheitliche Aufgabe*. Bonn: Bertelsmann.

EBBINGHAUS, M. (Juli 2005). Stand der Perspektiven bei beruflichen Prüfungen - Ansätze zur Reform des Prüfungswesens in der dualen Ausbildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (8), S. 1-12.

EBBINGHAUS, M., & SCHMIDT, J. U. (1999). *Prüfungsmethoden und Aufgabenarten*. Bielefeld: Bertelsmann.

EUROPÄISCHE KOMMISSION, BILDUNG UND KULTUR. (April 2008). *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Abgerufen am 30. Juni 2012 von Europäische Kommission: allgemeine & berufliche Bildung: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf

FLICK, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.

FROSCHE, U. (Juni 2012). Pädagogische Diagnostik im Spiegel klassischer Lerntheorien. Aktuelle Herausforderungen im Kompetenzdiskurs einer "Theorie-Methoden-Passung". *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (22).

GPJE. (1. April 2012). *Stellungnahme der GPJE zu Wirtschaft in der Schule*. Abgerufen am 20. Juni 2012 von Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung: http://www.gpje.de/images/Publikationshinweise/gpje_wirtschaft%20in%20der%20schule.pdf

HEDTKE, R. (2011). Die politische Domäne im sozialwissenschaftlichen Feld. In D. Autorengruppe, *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift* (S. 51-68). Schwalbach: Wochenschau.

IHK REGION STUTTGART. (Oktober 2009). *Prüfungstatistik der Industrie- und Handelskammern*. Abgerufen am 29. Mai 2012 von IHK Region Stuttgart: <http://pes.ihk.de/berufsauswahl.cfm?knr=82161242827B703E6ACF9C726942A1E4>

LANGE, D. (2011). Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. In A. Fachdidaktik, *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift* (S. 95-110). Schwalbach: Wochenschau.

LENNARTZ, D. (2004). Aktionsfeld Prüfungen: Zwischenbilanz und Zukunftsperspektive. *bwp@* (1), S. 14-19.

MAYRING, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz.

MEYER, H. (1988). *Unterrichtsmethoden, Theorieband*. Frankfurt: Cornelsen.

MIETZEL, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG SAARLAND. (2011). *Lehrpläne Berufliche Schulen technisch-gewerblicher und sozialpflegerischer Bereich*. Abgerufen am 15. April 2012 von Bildungsserver Saarland: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_BS-WiVer_Sozialkunde.pdf

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND RHEINLAND-PFALZ. (5. August 2005). *Lernbausteine*. Abgerufen am 15. April 2012 von Bildungsserver BBS: http://bbs.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bbs/bbs.bildung-rp.de/materialien/lehrplaene/lehrplan_bbs_2004/lb/LB_Sozialkunde.pdf

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT. (1. August 2009). *Bildungsserver: Berlin-Brandenburg*. Abgerufen am 15. April 2012 von Unterrichtsvorgaben Wirtschafts- und Sozialkunde, Politische Bildung: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/berufliche_bildung/bb/WiSo-UV_BS_2009_Brandenburg.pdf

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND. (2006). *Lehrpläne Berufliche Schulen technisch-gewerblicher und sozialpflegerischer Bereich*. Abgerufen am 15. April 2012 von Bildungsserver Saarland: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_BS_BGJ_WK.pdf

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN. (2008). *Download von Rahmenlehrplänen*. Abgerufen am 15. April 2012 von Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern: <http://www.bildungsserver-mv.de/cms-raahmenplan.aspx>

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG. (22. Februar 1999). *Landesinstitut für Schulentwicklung*. Abgerufen am 15. April 2012 von Allgemeine Fächer: Ergänzungsband: Deutsch, Gemeinschaftskunde, Wirtschaftskunde: http://www.ls-bw.de/bildungsplaene/berufschulen/bs/bs_allg

MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN. (2001). *Lehrpläne und Richtlinien, Berufsschule, Berufsübergreifender Bereich*. Abgerufen am 15. April 2012 von SCHULMINISTERIUM.NRW.DE: http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/a/uebergreifende_richtlinien/politische_bildung_500.pdf

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM. (Oktober 2011). *Rahmenlehrpläne, Rahmenrichtlinien und Richtlinien und Materialien für berufsbildende Schulen in Niedersachsen*. Abgerufen am 15. April 2012 von Niedersächsischer Bildungsserver: <http://nibis.ni.schule.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/politik.pdf>

PAHL, J.-P. (2012). *Berufsbildung und Berufsbildungssystem*. Bielefeld: Bertelsmann.

PAL - PRÜFUNGSAUFGABEN UND LEHRMITTELENTWICKLUNGSSTELLE. (2012). *Mit Prüfungen Qualität sichern*. Abgerufen am 18. Juni 2012 von IHK Region Stuttgart: <http://www.stuttgart.ihk24.de/serviceleiste/pal/>

PAL - PRÜFUNGSAUFGABEN- UND LEHRMITTELENTWICKLUNGSSTELLE. (Juni 2008). *Neue Prüfungsinhalte im Fach Wirtschafts- und Sozialkunde*. Abgerufen am 5.

Juni 2012 von IHK Region Stuttgart - Berufsbezogene Hinweise zu Prüfungen:
<http://www.rheinessen.ihk24.de/linkableblob/516896/.2./data/Wiso-data.pdf>

PAL - PRÜFUNGSAUFGABEN UND LEHRMITTELENTWICKLUNGSSTELLE. (Dezember 2011). *Prüfungsinhalte im Fach Wirtschafts- und Sozialkunde*. Abgerufen am 16. Mai 2012 von IHK Region Stuttgart: http://www.stuttgart.ihk24.de/linkableblob/961660/6./data/Neue_Pruefungsinhalte_200910-data.pdf;jsessionid=0A3488163CF6998EBB2425C54F912711.repl23

PRZYBORSKI, A., & WOHLRAB-SAHR, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg.

REETZ, L., & HEWLETT, C. (2008). *Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung*. Hamburg: b+r.

REISSE, W. (1993). Einführung: Wie kann man berufliche Handlungskompetenz mit Prüfungen erfassen? In K. J. Uthmann, & BiBB (Hrsg.), *Umsetzung neuer Qualifikationen in die Berufsbildungspraxis: Entwicklungstendenzen und Lösungswege* (S. 179-183). Nürnberg: Bildung und Wissen.

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS. (1. August 2009). *Verzeichnis der Lehrpläne und weiterer Materialien*. Abgerufen am 15. April 2012 von Sachsen macht Schule: http://195.37.90.111/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_bs_bfs_wirtschaftskunde_2007.pdf

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS. (1. August 2009). *Verzeichnis der Lehrpläne und weiterer Materialien*. Abgerufen am 15. April 2012 von Sachsen macht Schule: http://195.37.90.111/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_bs_bfs_gemeinschaftskunde_2007.pdf

SANDER, W. (2011). Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung. In A. Fachdidaktik, *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift* (S. 9-25). Schwalbach: Wochenschau.

SCHELTEN, A. (2004). *Georg Kerschensteiner aus der Sicht moderner Berufspädagogik*. Abgerufen am 26. Mai 2012 von <http://www.lrz.de/~scheltenpublikationen/pdf/kerschensteinermodberpaedschelten.pdf>

SCHMIDT, F. (2000). Prüfungen - Stiefkinder der dualen Berufsbildung? *Berufsbildung* (65), S. 2.

SCHMIDT, J. U. (1995). *Prüfungsaufgaben entwickeln, einsetzen, wiederverwenden. Praxis und Perspektive der zentralen Entwicklung von Prüfungsaufgaben und Aufgabenbanken*. Bielefeld: Bertelsmann.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND . (07. Mai 2008). Abgerufen am 14. Mai 2012 von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_05_07-Wirtschafts-Sozialkundeunt-Berufsschule.pdf

THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM. (15. Mai 2001). *Handreichung für das Lernfeld Wirtschaftslehre (gewerblich-technischer Bereich), Berufsschule*. Abgerufen am

15. April 2012 von Thüringer Schulportal: <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1511>

THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM. (1. Februar 2008). *Lehrplan Sozialkunde für berufsbildende Schulen*. Abgerufen am 15. April 2012 von Thüringer Schulportal: <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1510>

TRILLING, G. (2003). *Die schriftlichen Abschlussprüfungen der Industrie- und Handelskammern - Kritik und Perspektive*. Regensburg: Transfer.

VOGEL, W. (7. April 2011). *Bundeseinheitliche IHK-Prüfungen - Best-Practice-Beispiel der IHK-Organisation zur qualitätsgesicherten, bundeseinheitlichen Umsetzung einer zentralen Aufgabe*. Abgerufen am 24. April 2012 von Nürnberger Dialog zur Berufsbildung: <http://www.ihk-aka.de/sites/default/files/pdf/pr9.pdf>

ZFA - ZENTRAL-FACHAUSSCHUSS BERUFSBILDUNG DRUCK UND MEDIEN. (2012). *Ausbildung*. Abgerufen am 18. Juni 2012 von Zentral-Fachausschuss Berufsbildung Druck und Medien: <http://www.zfamedien.de/ausbildung.php>

ZPA - ZENTRALSTELLE FÜR PRÜFUNGSAUFGABEN. (2007. Februar 2007). *Gesetzliche Grundlagen - Musterprüfungsordnung*. Abgerufen am 16. Juni 2012 von ZPA-Nord-West: http://www.ihk-zpa.de/opencms/pages/Rechtliche_Grundlagen/Musterpruefungsordnung.html

ZURSTRASSEN, B. (2009). Das Lernfeld an Berufsschulen: Von der Chance, berufliche und politische Bildung zu vereinen. *Gesellschaft.Wirtschaft.Politik* (3), S. 437-448.

Erklärung

„Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der wissenschaftlichen Arbeit, die andere Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht. Dies gilt für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie Quellen aus dem Internet.“

Dresden, den 31. Juli 2012

Unterschrift