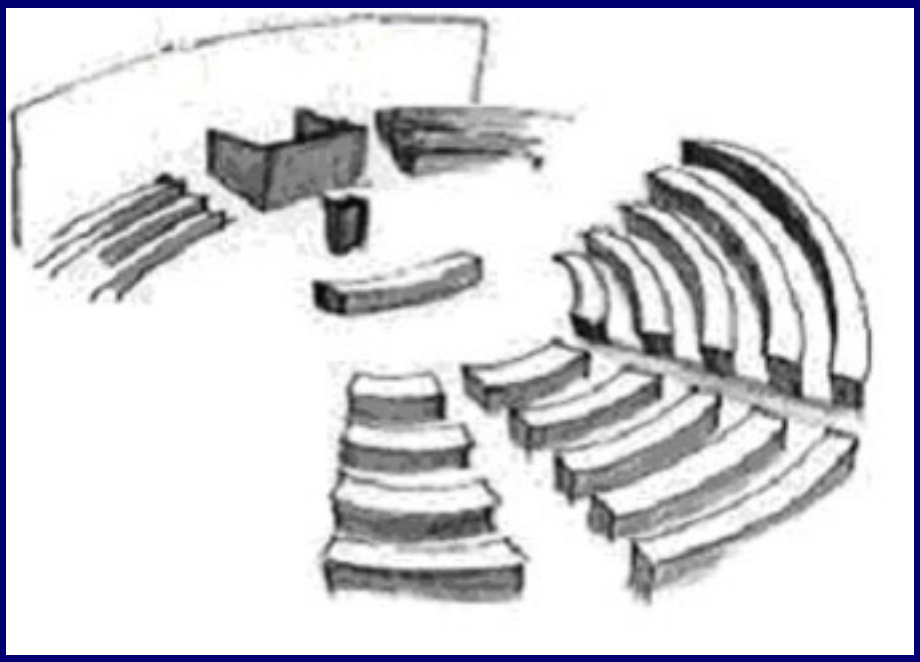
DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG E.V.

Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen
1967 gegründet

Politik unterrichten

DVPB

Jahrgang 22 Heft 2/2007



Politische Bildung neu denken!?

Impressum

Herausgeber:	Roland Freitag, StD a.D. Altenhäger Straße 75 31558 Hagenburg
	Prof. em. Dr. Gerhard Himmelmann Bäckerplatz 8 31234 Edermissen
	Prof. Dr. Dirk Lange Universität Oldenburg Institut für Politikwissenschaft 26111 Oldenburg
	Manfred Quentmeier, StD Stargardstraße 18 38124 Braunschweig
	Henrik Peitsch, StR Grundbreehe 9 49170 Hagen a.T.W.
für die:	Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. Landesverband Niedersachsen
Redaktion:	Gerd Höfinghoff, StD a.D. Henrik Peitsch, StR
Auflage:	550
Ausgabe:	2/2007
Jahrgang:	22
Erscheinungsweise:	2 Ausgaben im Jahr, Einzelpreis: 6,00 Euro einschl. Versandkosten Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.
ISSN:	0930-2107
Redaktionsschluss:	Ausgabe 1/2008 - 15. März 2008
Druck:	Wolfgang Klein, Druckerei, Industriestraße 40, 49082 Osnabrück
Die DVPB im Internet:	www.dvpb-nds.de

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne vorherige Zustimmung der Herausgeber unzulässig.
Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Editorial

Liebe Mitglieder der DVPB-Niedersachsen,

mit der Ausgabe 2/2007 erhalten Sie unsere Verbandszeitschrift **„Politik unterrichten"** in einem neuen Format, mit einem neuen Layout und in einem neuen Schriftsatz. Zugleich werden die Autoren des Heftes mit einem Bild präsentiert. Schließlich soll der Charakter als Fachzeitschrift demnächst auch durch die Veröffentlichung von Unterrichtshilfen und Buchbesprechungen hervorgehoben werden.

Die Ausgabe 2/2007 von **„Politik unterrichten"** soll den Auftakt bieten für weitere Verbesserungen in unserer fachorientierten Information und Diskussion. Wenn Partizipation einer der wichtigsten Begriffe unseres Fachverständnisses ist, so bietet der Vorstand allen Mitgliedern die Mitarbeit an der Zeitschrift nachdrücklich an. Er fordert zugleich dazu auf, fachliche Ausarbeitungen oder didaktisch geprägte Unterrichtsmodelle aus Hochschulen oder Studienseminaren bzw. Schulen an den Vorsitzenden, an die Redaktion oder an ein Vorstandsmitglieder unserer DVPB-Niedersachsen zu senden.

Das vorliegende Heft enthält wesentliche Themen bzw. Ergebnisse des **15. Niedersächsischen Tages der Politischen Bildung**, der am 27. September 2007 in Braunschweig stattfand. Im Einzelnen geht Gerhard Himmelmann in seinem Beitrag „Politische Bildung neu denken" auf die veränderten Bedingungen und Zielstellungen des Politikunterrichts und der Politischen Bildung ein. Manfred Quentmeier stellt sein Modell einer interdisziplinären Didaktik der Politischen Bildung vor, Jürgen Westphal befasst sich in seinem Workshop-Bericht mit den neuen Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Fach Politik-Wirtschaft. Angelika Eikel informiert über das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben". Über neue Ansätze der Berufsorientierung in der Hauptschule berichtet Karsten Danehl. Ludger Hillmann stellt ein erfolgreiches Online-Planspiel vor und Silke Kortemme hat Grundsätze für die Arbeit mit Schülerfirmen zusammengestellt. In einem Fachbeitrag zeichnet Robert von Heusinger, Leiter der Wirtschaftsredaktion der Frankfurter Rundschau, die Grundlinien des neuen Finanzkapitalismus nach. Wilhelm Wortmann, Vorsitzender der DVPB Niedersachsen von 1992 bis 2000, hat aus Anlass der Gründung des Landesverbandes Niedersachsen vor vierzig Jahren durch umfangreiche Recherchen die Geschichte des Landesverbandes erkundet und dokumentiert. Rolf Schmalhorst erstellte eine Synopse zur Berufs- und Studienwahlorientierung, die Hilfen für die Praxis bietet. Den Schlussteil bilden die Stellungnahme zur Lehramtsausbildung im Fach "Politik & Witschaft", die der Vorstand und Beirat der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaften (DVPW) und der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Politikwissenschaft (DGfP) im Juni verabschiedet haben und ein Artikel aus der Frankfurter Rundschau vom 11.8.: Heinz J. Bontrup, Der tödliche Stachel der Konkurrenz. Die von Franz J. Rehling erstellte vergleichende Übersicht über die Schulbücher für das Fach Politik-Wirtschaft in der Klasse 8. zum Thema Knappheit und Bedürfnisse ist eine Ergänzung zum Aufsatz des Autors in der Ausgabe 1/2007 der PU.

Gerhard Himmelmann

Wir wünschen unseren
Mitgliedern und allen
Leserinnen und Lesern
alles Gute für 2008.

Begrüßungsansprache zur Eröffnung des 15. Niedersächsischen Tages der Politischen Bildung am 27.9.2007 in Braunschweig

Professor Dr. Ulrich Menzel - *Geschäftsführender Leiter des Instituts für Sozialwissenschaften der TU Braunschweig*

Foto: Roland Freitag

Verehrte Anwesende, liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich freue mich, Sie hier zur Er-öffnung des 15. Niedersächsischen Tages der Politischen Bildung in der Aula der TU Braunschweig begrüßen zu dürfen. Ich tue dies in doppelter Eigenschaft, als Vertreter des Präsidenten und Hausherrn unserer Universität, Prof. Dr. Jürgen Hesselbach, und als Geschäftsführender Direktor des Instituts für Sozialwissenschaften, das auch für das Fach „Politische Bildung" organisatorisch zuständig ist.

Die Braunschweiger Universität ist nicht nur eine Technische Universität mit einer langen Tradition, die bis zur Gründung des „Collegium Carolinum" im Jahre 1745 zurückgeht[1], Braunschweig hat auch eine lange Tradition in der Lehrerbildung, die nicht zuletzt durch Ihren Tagungsort dokumentiert wird. Sie befinden sich hier in der Aula der ehemaligen Pädagogischen Hochschule. Der spätexpressionistische Bau wurde 1937 fertiggestellt und beherbergte ursprünglich die „Bernhard-Rust-Hochschule", benannt nach dem damaligen nationalsozialistischen Kultusminister. Ein Relikt aus dieser unrühmlichen Zeit der Braunschweiger Lehrerbildung findet sich noch in den stilisierten Hakenkreuzen im Geländer der Empore dieser Aula. Genau genommen reicht die Lehramtsausbildung in Braunschweig aber bis 1922 und die seitdem bestehende Abteilung VIII der Technischen Hochschule zurück.Das Gebäude steht aber auch für den demokratischen Neuanfang nach 1945. Hier tagte der Braunschweigische Landtag vom Januar bis November 1946, weil das Landtagsgebäude hinter dem Altstadtmarkt zerstört war, hier wurde der Entwurf einer vorläufigen Verfassung des Landes Braunschweig verabschiedet und hier beschloss der Landtag in einer melancholischen Schlusssitzung am 21.11.1946 auf Geheiß der britischen Besatzungsmacht die Selbst-auflösung, um in dem neu geschaffenen Land Niedersachsen aufzugehen[2]. Aber auch die Lehramtsausbildung nahm in diesem Gebäude einen demokratischen Neuanfang. Erst als „Kant-Hochschule - Hochschule für Lehrerbildung" und dann noch unverfänglicher als „Pädagogische Hochschule Niedersachsen, Abteilung Braunschweig". Vertreten wurde das Fach „Politische Bildung" (1948-1967) von keinem Geringeren als Heinrich Rodenstein, der 1960 auch der erste Vorsitzende der neu gegründeten Gewerkschaft „Erziehung und Wissenschaft" wurde. Das Thema „Demokratie lernen" hatte seit 1948 einen prominenten Ort in Braunschweig[3]. Die fachwissenschaftliche Ausbildung geht in Braunschweig allerdings nur bis 1964 und die Berufung von Edgar Rosen auf den Lehrstuhl für die „Wissenschaft von der Politik" zurück, der zuerst das Studium Generale für Ingenieurstudenten organisieren und ab 1972 mit anderen für die gymnasiale Lehramtsausbildung im Fach „Sozialkunde" zuständig war[4].

Das Motto Ihrer Tagung „Politische Bildung neu denken" adressiert eine paradoxe gegen-

[1] Vgl. dazu den Jubiläumsband „Technische Universität Braunschweig. Vom Collegium Carolinum zur Technischen Universität 1745-1995". Hrsg. von Walter Hertz. Hildesheim: Georg Olms 1995, 919 S.
[2] Vgl. dazu Klaus Erich Pollmann, Anfang und Ende zugleich. Der Braunschweigische Landtag 1946. Braunschweig: Selbstverlag des Braunschweigischen Geschichtsvereins 1999.
[3] Vgl. dazu Braunschweiger Pädagogik. Vom Neubeginn 1945 bis zu den europäischen Beziehungen der Gegenwart. Hrsg. von Wolfgang Pöhlmann. Braunschweig: Erziehungswissenschaftlicher Fachbereich der TU Braunschweig 1997; Fünfzig Jahre wissenschaftliche Lehrerbildung in Braunschweig. Hrsg. von Gerhard Himmelmann. Braunschweig: Institut für Schulpädagogik der TU Braunschweig 1995.

wärtige Situation. Einerseits ist die politische Bildung wichtiger denn je. Ich nenne nur die Stichworte wachsende Politikverdrossenheit der Bevölkerung, ablesbar an dem säkularen Trend nachlassender Wahlbeteiligung auf allen Ebenen, Gewaltausbrüche an Schulen, die in einem vermuteten Zusammenhang mit dem zu exzessiven Gebrauch von gewaltverherrlichenden Computerspielen stehen, oder – ein ganz aktuelles Thema, das auch mit dem Thema Computer zusammenhängt – die vermutete Anfälligkeit von perspektivlosen Jugendlichen „mit Migrationshintergrund" der zweiten oder dritten Generation für islamistische Verführungen im Internet. Das Thema Islamismus nimmt für den Verfassungsschutz mittlerweile einen größeren Stellenwert ein als die Themen Rechts- oder Linksradikalismus. Also – es gibt viel zu tun für die politische Bildung in unserem Land. Und gleichzeitig schwinden die Ressourcen, dieses kompetent zu tun. Ich nenne wieder nur die einschlägigen Stichworte: Schließung der Landeszentrale für politische Bildung in Hannover. Niedersachsen ist meines Wissens das einzige Bundesland, das sich diese finanzpolitisch motivierte „Großtat" geleistet hat. Oder – Reduzierung der Stundentafel für den Politikunterricht durch die Kreierung des Fachs „Politik-Wirtschaft", wobei ich keineswegs in Abrede stellen möchte, dass das Fach Wirtschaft auch an die Schule gehört und dass es einen engen Bezug zwischen Politik und Wirtschaft gibt. Einer der Gründungsväter des Fachs Politikwissenschaft in Deutschland, Gert von Eynern (1902-1987), hat 1968 ein Buch mit dem Titel „Grundriss der politischen Wirtschaftslehre"[5] veröffentlicht. Mir scheint allerdings, dass die Idee, das Fach Wirtschaft auf Kosten des Fachs Politik an der Schule zu verankern, eher neoliberale Absichten erkennen lässt und nicht einem Verständnis des Fachs folgt, das auf die klassische oder aktuelle Politische Ökonomie zurückgeht, die keineswegs immer eine marxistische Konnotation hatte. Ob die liberale Lehre vom Nachtwächterstaat allerdings das richtige Rezept zur Vermittlung von politischer Bildung ist, möchte ich in Frage stellen. Nur noch dramatisch genannt werden kann die Reduzierung der Kapazitäten zur Lehramtsausbildung im Fach Politische Bildung am Standort Braunschweig. Auch wenn kein Fach von der Serie der Stellenstreichungen der letzten Jahre verschont geblieben ist, so sind doch die Konsequenzen für die sozialwissenschaftliche Fächergruppe an den Hochschulen im östlichen Niedersachsen (Göttingen, Hannover und Braunschweig) besonders gravierend. Sie kennen alle die Diskussion um die Zukunft der Politikwissenschaft in Göttingen oder der Soziologie in Hannover. In Braunschweig ist Politikwissenschaft als selbständiges Fach verloren gegangen und im Bachelorstudiengang „Integrierte Sozialwissenschaften" aufgegangen, ein angesichts der beschränkten personellen Kapazitäten nicht ganz abwegiger Vorgang. Auf der Master-Ebene musste sogar ein noch breiterer Spagat durch die Integration mit den Fächern Pädagogik und Pädagogische Psychologie hingenommen werden. Immerhin – beide neuen Studiengänge, die die alten Magister- und Diplomstudiengänge abgelöst haben, werden gut angenommen. Die erst vor wenigen Jahren wiedereingeführte gymnasiale Lehramtsausbildung im Unterrichtsfach Politik musste allerdings schon wieder eingestellt werden. Gleiches gilt für den GHR-Bereich. Derzeit findet in Braunschweig nur noch eine auslaufende Restbetreuung statt, da die einzig verbliebene Professur für Politische Bildung vor zwei Jahren ersatzlos gestrichen wurde. Sie an den Schulen wie wir an den Hochschulen werden mit dieser Situation umzugehen haben, die sich im östlichen Niedersachsen als besonders paradox darstellt, und die Politische Bildung neu zu denken haben. Ich entnehme Ihrem Programm, dass das Thema Curriculum für das neue Fach „Politik-Wirtschaft" im Zentrum der Tagung steht. Ich freue mich, dass auch das Thema Politikunterricht an Hauptschulen Berücksichtigung findet. An unserem Institut hat sich Detlef Eichner dieser besonderen Thematik angenommen und gerade eine Habilitationsschrift mit dem Titel „Politische Bildung als Bürgerbildung" vorgelegt. Mir scheint nämlich, dass zu viele Politikdidaktiker sich lieber der gymnasialen Oberstufe widmen und die Hauptschule eher stiefmütterlich behandeln, obwohl doch die Mehrheit der Wahlberechtigten in diesem Lande immer noch einen Hauptschulabschluss haben dürfte, und die von mir skizzierten Aufgaben, vor die sich die politische Bildung gestellt sieht, eher diese Klientel betreffen.

Ich wünsche Ihrer Tagung einen guten und interessanten Verlauf, damit Sie viele Anregungen mitnehmen, wenn Sie in Ihre Schulen zurückkehren, auf dass Sie noch besser in die Lage versetzt werden, mit den vielfältigen Problemen der politischen Bildung kompetent umzugehen.

[4] *Vgl. dazu Ulrich Menzel, 40 Jahre Politikwissenschaft in Braunschweig. In: Braunschweigischer Kalender 2006. Braunschweig: Johann Heinrich Mayer 2005. S. 50-53.*

[5] Opladen, Westdeutscher Verlag

Politische Bildung neu denken!?

Prof. Dr. Gerhard Himmelmann

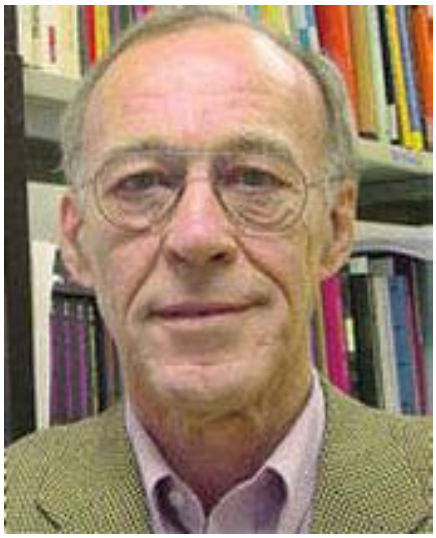


Foto: Henning Noske - Braunschweiger Zeitung

1. Ausrufungs- oder Fragezeichen?

Mein Thema „Politische Bildung neu denken" hört sich zunächst so an, als sei damit die Aufforderung verbunden, angesichts der vielen realen oder gefühlten Veränderungen, Zweifel und Verunsicherungen gerade jetzt neu über die Grundlagen des Faches nachzudenken. In Niedersachsen führte die Umbenennung des Faches „Politik" in „Politik-Wirtschaft" an Gymnasien im Jahre 2005 in der Tat zu einer solchen Verunsicherung. Neben der Umetikettierung des Faches wurde zugleich das Inhaltsfeld „Politik" im neuen Schulfach um (formal) 50 % reduziert, da das Stundenvolumen nicht erhöht wurde, das Fachgebiet Wirtschaft nun aber die anderen 50 % beansprucht. Mit dieser Neuregelung war die Substanz, das Selbstverständnis und der Stellenwert der Politischen Bildung in Schule und Gesellschaft elementar berührt. In dieser Sicht ist das Thema „Politische Bildung neu denken" sicherlich mit einem Ausrufungszeichen zu versehen.
Doch könnte man auf der anderen Seite mit gleichem Recht auch ein Fragezeichen hinter das Thema setzen und damit andeuten, dass die eigene Selbstgewissheit und das eigene Selbstbewusstsein nicht so leicht zu erschüttern ist, dass die Dominanz von „Politik" auch im neuen Fach erhalten bleibt und dass die eingefahrenen Traditionen und Strukturen nicht so einfach zu durchbrechen sind.

2. Berufsfachtagung oder gesellschaftspolitische Aufgabe?

Ich möchte die Alternative: Ausrufungszeichen oder Fragezeichen vorerst so stehen lassen, denn daneben ergibt sich eine andere Polarität: Genügt uns der bisherige Politiklehrertag als Berufsfachtagung oder haben wir nicht vielmehr auch eine breitere gesellschaftspolitische Aufgabe? Unsere diesjährige Tagung für Politiklehrer trägt ein neues Motto. Da das Schulfach nun nicht mehr einfach „Politik" heißt, hat sich der Vorstand entschlossen, von der bisherigen Bezeichnung „Politiklehrertag" zur Bezeichnung „Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung" überzugehen. Über eine schulfachliche und berufsbezogene Tagung für Politiklehrkräfte hinaus sollte sich in Zukunft u. U. eine breiter angelegte Tagung über besondere Themen der Politischen Bildung ergeben, die auch die allgemeine Notwendigkeit einer verbesserten politisch-demokratischen Bildung in der ganzen Breite der Gesellschaft thematisiert.
Ich meine, wir täten gut daran, das Allgemeine im Auftrag der politisch-demokratischen Bildung für die gesamte Gesellschaft stärker zu betonen und – bei aller Berufsbezogenheit – das gesellschaftspolitische Umfeld nicht aus den Augen zu verlieren. Wer ruft eigentlich angesichts der vielen fremdenfeindlichen Gewalttaten auf unseren Straßen, angesichts der jugendlichen Verunsicherungen und angesichts der sozialen Spaltungen in der Gesellschaft nach einer Verstärkung der politisch-demokratischen, auch sozial-integrierenden Bildung?

Ich kann zu dieser Frage nur anmerken: Das Grundgesetz bekennt sich zum Konzept der „wehrhaften Demokratie". Es hält mit dem Bundesverfassungsgericht einen immerhin recht hochrangigen rechtlichen Verfassungsschutz bereit. Der Innenminister vertraut in seinem Bereich auf die Polizei und die Geheimdienste. Sie widmen sich vorrangig dem Staatsschutz. Diese beiden Schutzmechanismen sind wichtig, reichen aber nicht aus. Ich selbst verstehe die Politische Bildung in einer dritten Dimension. Für mich ist eine gründliche Politische Bildung im Sinne einer demokratischen Grundbildung ein breit angelegter, bildungspolitisch „vorgelagerter Demokratieschutz". Ein solcher Demokratieschutz unterstützt den Verfassungsauftrag und ist für ein gedeihliches, menschenverträgliches Zusammenleben in der Gesellschaft ebenso unabdingbar wie der polizeiliche Staatsschutz.
Wir führen Kinder und Jugendliche mit einer „demokratischen Grundbildung" in eine spezifische, von uns als besonders wertvoll geschätzte demokratische politische Kultur ein. Wir übertragen nicht nur Wissen, sondern auch spezifische Wertvorstellungen, Orientierungen und Sinndeutungen. Das bedeutet, dass wir uns als Lehrkräfte über die berufsfachlichen Probleme hinaus mehr als bisher auch um eine politisch-öffentliche Resonanz für die Politische Bildung in Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit bemühen müssen. Aus dieser Sicht liegt es nahe, das Thema „Politische Bildung neu denken" sogar mit einem sehr starken

Ausrufungszeichen zu versehen und nach außen sehr viel selbstbewusster öffentlichkeitswirksam zu vertreten.

3. Politische Setzung

Nun, die Umbenennung des Faches „Politik" in „Politik-Wirtschaft" in Niedersachsen ist vollzogen. Die Umbenennung bzw. Umwandlung des Faches „Politik" in „Politik-Wirtschaft" ist von den jeweiligen Regierungsparteien gemäß ihren Wertungskriterien politisch gewollt und umgesetzt worden. Das neue Fach ist in Niedersachsen seit 2006 mit einem neuen Kerncurriculum ab dem 8. Schuljahr verankert und steht mit dem Schuljahr 2007/08 im zweiten Jahr der Erprobung bzw. der Umsetzung. Die Kollegien und Fachkonferenzen haben sich inzwischen darauf eingestellt. Entsprechende Schulbücher sind auf dem Markt. Der Unterricht läuft.

Diese Veränderung war und ist kein Einzelfall. Den Vorreiter stellte zunächst Hessen, dann folgten in unterschiedlicher Weise Hamburg, Baden-Württemberg und schließlich Nordrhein-Westfalen. In Schleswig-Holstein hieß das Fach immer schon „Politik-Wirtschaft". Der Inhaltsbereich „Wirtschaft" wurde bewusst und gezielt aufgewertet, obwohl wirtschaftliche Tatbestände bereits bisher wichtige Bezugspunkte der Inhalts- und Themenbehandlung im politischen Unterricht waren, zumal in diesem Fach auch die Berufsorientierung durchgeführt wurde.

Gerade Politiklehrkräfte werden einschätzen können, dass die Schwerpunktverlagerung zu Lasten von „Politik" 1. das Ergebnis einer gezielten Lobbyarbeit wirtschaftlicher Interessenverbände und 2. die unmittelbare Folge von Landtagswahlergebnissen bzw. eines Koalitions- und Regierungswechsels in den betreffenden Ländern war. Insgesamt muss 3. auch der allgemeine Wandel des politisch-kulturellen Klimas in den 1990er Jahren und die Dominanz des seit ca. dem Jahre 2000 besonders neoliberal aufgeladene Zeitgeistes in Rechnung gestellt werden. Im internen Entscheidungsprozess der Regierungskoalition war die Umbenennung bzw. Umwandlung von „Politik" in „Politik-Wirtschaft" 4. aber auch das politische Ergebnis der letztlich gescheiterten Einführung eines eigenständigen Faches „Wirtschaftslehre" an den niedersächsischen Schulen. Als „Second-Best-Lösung" einigte man sich in Niedersachsen darauf, den Systemaspekt der Ökonomik mit seiner eigenständigen Logik des ökonomischen Handelns – zumindest im Kleinformat – im Doppelfach „Politik-Wirtschaft" unterzubringen.

Man kann sicherlich trefflich darüber streiten, welcher Bereich im Schulunterricht wichtiger sei und wo die höhere Legitimität oder Dringlichkeit liegt. Empirische Untersuchungen bestätigen immer wieder erhebliche Kenntnislücken bei Schülerinnen und Schülern in beiden Bereichen. Bisher jedoch galt der Politischen Bildung aus vielerlei sensiblen, historischen und aktuellen Gründen eine höhere Priorität. Derzeit fällt die Kosten-Nutzen-Analyse der jüngeren bildungspolitischen Veränderungen allerdings deutlich und unbestreitbar negativ für die Politischen Bildung aus.

4. Unterschiedliche Akteure, Interessen und schulische Rahmenbedingungen

Wer sich tiefer mit dem Satz „Politische Bildung neu denken" auseinandersetzen will, der wird sich in fachlicher und didaktischer Hinsicht vor zahlreiche Hindernisse gestellt sehen. Denn die Umbenennung des Faches „Politik" in „Politik-Wirtschaft" im Jahre 2005 traf, wie sollte es auch anders sein, nicht auf ungeteilte Zustimmung. Es gab und gibt unterschiedliche Akteure, Interessen und schulische Rahmenbedingungen.

Die Lehrkräfte in Niedersachsen sind weiterhin ausgebildete Politiklehrkräfte, die von ihrer bisherigen beruflichen Aufgabe überzeugt waren und noch sind und die sich in ihrer Mehrzahl in ihrer Wirkungsweise und in ihrem Selbstverständnis bedrängt sehen. Sie standen und stehen z. T. aus fachlicher, z. T. aus bildungspolitischer und z. T. aus persönlicher Sicht der Minderung des Politikanteils im neuen Kerncurriculum distanziert oder sogar verärgert gegenüber. Politisch äußern sie sich über ihre Verbände. Es kann nicht verwundern, dass die Berufs- und Fachverbände der Politischen Bildung (DVPW, DVPB, GPJE) eine sehr kritische Haltung einnahmen. Sie bewerteten die Reduzierung des Politikanteils in der neuen Lehrplanstruktur – parallel zur Schließung der Landeszentrale für politische Bildung und zur allgemeinen Mittelreduzierung in der politischen Erwachsenenbildung – weiterhin als eine Zurücksetzung der Politischen Bildung. Die Stoßrichtung der Kritik richtete sich allerdings nicht unbedingt gegen die Berücksichtigung des Wirtschaftsaspekts an sich, sondern u. a. gegen die fachliche Teilung des Unterrichts und gegen die paradigmatische Verengung der ökonomischen Handlungstheorie sowie Systemsicht, wie sie sich in der neoklassisch geprägten Ökonomik zeigt.

Die Fachdidaktiker der Politischen Bildung wiederum äußerten sich sehr unterschiedlich. Einige Autoren erörterten mögliche Verknüpfungen, Interdependenzen und Integrationsmöglichkeiten von Politik und Wirtschaft und erachteten ein Gedeihen der beiden Fachaspekte unter einem gemeinsamen Dach für möglich (Reinhold Hedtke, Klaus-Peter Kruber, Armin Scherb, Tilman Grammes). Andere warnten vor einer fachlichen Überforderung der Lehrkräfte (Gotthard Breit) und vor der Unvereinbarkeit der

jeweiligen Wissenschaftslogiken (Joachim Detjen, Peter Massing). Wieder andere hielten an einer klaren Teilung der disziplinären Aufgaben zur Wahrung der jeweiligen Fachidentität fest. Nicht zuletzt geht es im Streit der Meinungen vor allem um „Macht", d. h. um Deutungsmacht im Lehrplan und um einen „Kampf um Stundenanteile" (Hans Kaminski).

Die Lehramtskandidaten wiederum, die sich in Zukunft auf den Unterricht im neuen Doppelfach vorbereiten, studieren weiterhin Politikwissenschaft/Politikdidaktik. Sie werden durch ihr Studium fachwissenschaftlich und fachdidaktisch weiterhin stark geprägt. Neue Ausbildungsordnungen zielen jedoch auf eine dreifache Ausbildung in Politikwissenschaft, Ökonomik und Soziologie. Es hat sich bisher freilich als äußerst schwierig erwiesen, z. B. in den wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen der Universitäten ein nachhaltiges Interesse zur Beteiligung an einem kombinierten Lehramtsstudiengang „Politik-Wirtschaft" zu wecken und entsprechende ökonomische Angebote in den Politikstudiengang einzuflechten. Sich allein auf ein „Outsourcing" des ökonomischen Fachanteils im Rahmen der Lehrerfortbildung zu stützen, halte ich für problematisch. Die Soziologie wiederum muss offenbar ganz neu für diese Aufgabe in der Lehrerbildung gewonnen werden.

Bedeutsam bleibt also, dass die Politische Bildung mit der Umbenennung des Faches „Politik" in „Politik-Wirtschaft" nicht ihren Stellenwert verliert, sondern im Gegenteil, eine gewisse Dominanz behalten wird. Doch das zu bearbeitende Inhalts- und Themenfeld der Politischen Bildung an Gymnasien hat sich nicht unwesentlich erweitert.

Bedeutsam bleibt ebenso, dass die Politische Bildung an Haupt- und Realschulen in Niedersachsen weiterhin die Fachbezeichnung „Politik" trägt. Auch an den Gesamtschulen heißt das Fach weiterhin „Politik". An Haupt- und Realschulen steht das Fach im Fachbereich „Geschichtlich-Soziale Weltkunde" in Kooperation mit Geografie und Geschichte, an Gesamtschulen im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften/ Gesellschaftslehre ebenfalls in Kooperation mit Geografie und Geschichte. Wirtschaft hat an Haupt- und Realschulen dagegen ihren Stellenwert im Fachbereich AWT/Arbeit-Wirtschaft-Technik ebenso wie an Gesamtschulen. Wirtschaft ist also an Haupt- und Realschulen ganz anders zugeordnet, was wiederum auf die Lehramtsausbildung ausstrahlt.

Es fragt sich, ob sich unter diesen Bedingungen ein kombiniertes politisch-ökonomisches Selbstverständnis des Faches Politik-Wirtschaft im Sinne eines Kooperationsmodells wird herausbilden können. Perspektivisch wird die Politische Bildung als Schulfach (benannt als Sozialkunde, Gemeinschaftskunde oder Politik) in Zukunft in recht unterschiedlichen fachlichen Verflechtungen gedacht werden müssen, nicht nur in Richtung Geografie und Geschichte, sondern auch in Richtung Wirtschaft.

Mit diesen Bemerkungen ist über die unterschiedlichen Akteure, Interessen und Rahmenbedingungen hinaus schon das zweite große Hindernis angesprochen, das es bei der Behandlung des Satzes „Politische Bildung neu denken" zu überwinden gilt: Die unterschiedlichen Fachbezüge.

5. Unterschiedliche Fachbezüge

Schon länger gibt es in der Politischen Bildung gewichtige Stimmen, die meinen, dass sich die eng definierte Politikdidaktik („Politik als Kern", Peter Massing, Georg Weißeno) stärker für die ökonomischen Voraussetzungen und Folgen und für die ökonomischen Zusammenhänge und Hintergründe von Politik öffnen sollte (Hans-Hermann Hartwich, Reinhold Hedtke). Bemerkenswert ist zugleich, dass sich die wohl traditionsreichste Zeitschrift der Politischen Bildung, die „Gegenwartskunde", bereits im Jahre 2002 in „GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik – Sozialwissenschaft für Politische Bildung" umbenannt hat. Die Gegenwartskunde hatte sich im Gegensatz zu anderen Fachzeitschriften (Politische Bildung, kursiv) inhaltlich schon längst sozialwissenschaftlich definiert und aus der früheren zeitgeschichtlichen Nähe („Gegenwartskunde") gelöst.

Die DVPW und die DGfP haben in einer gemeinsamen Entschließung aus dem Jahre 2007 inzwischen selbst die Einführung bzw. eine Aufwertung eines besonderen Ökonomieanteils im Lehramtsstudiengang unter Federführung der Politikwissenschaft angeregt. Verschiedentlich ist diese Anregung von engagierten Politikwissenschaftlern bereits aufgenommen worden. Bisher haben die Wissenschaftsministerien für die ökonomische Hochschulausbildung der Lehramtskandidaten jedoch keine zusätzlichen Sachmittel und Personalstellen bereit gestellt. Für eine sachgerechte und angemessene Ökonomieausbildung der Lehrkräfte fehlen bisher an den Hochschulen die kapazitären Voraussetzungen.

Über diese Überlegungen und Anregungen hinaus sollte die Aufforderung „Politische Bildung neu denken", aber auch die neueren Entwicklungen in der Fachdidaktik selbst berücksichtigen. Denn im Rahmen der neueren Diskussion um Kerncurricula, Kompetenzmodelle und Lernstandards ist u. a. deutlich geworden, dass in der Fachdidaktik mehrere, zum Teil deutlich unterschiedliche Fachbezüge präferiert werden.

1. Eine Richtung bezieht sich, wie schon angedeutet, im Schwerpunkt maßgeblich auf die Politikwissenschaft als Bezugswissenschaft und gewinnt daraus ihr Selbstver-

verständnis („Politik als Kern", Peter Massing, Georg Weißeno, Dagmar Richter, Joachim Detjen, Gotthard Breit). Diese Richtung gruppiert sich um die Definition der drei Dimensionen des Politischen (Polity, Policy, Politics) sowie um den Politikzyklus. Über diese definitorische Festlegung besteht in der Fachdidaktik und in der Praxis der Lehramtsausbildung bisher eine gewisse Übereinstimmung. Auch unsere Kollegen in der Niedersächsischen Kerncurriculum-Kommission haben sich im Wesentlichen daran orientiert. Gleichwohl wird diese (eindimensionale) Orientierung inzwischen auch recht oft in Frage gestellt.

2. Eine andere Richtung versteht sich in der Tradition einer weiter gefassten Sozialwissenschaft. Sie interpretiert die Politische Bildung als eine „sozialwissenschaftliche Bildung" unter Bezug auf die drei Kernbereiche „Politik", „Wirtschaft" und „Gesellschaft" (Tilman Grammes, Günter Behrmann, Sibylle Reinhardt, auch EPA).

3. Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) hat dagegen in ihrem Entwurf für „Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen" aus dem Jahre 2004 eine Vier-Felder-Matrix der fachlichen Bezüge von Politischer Bildung vorgeschlagen: „Politik", „Wirtschaft", „Gesellschaft" und „Recht". Mit dieser Vier-Felder-Systematik können sozialwissenschaftlich ausgerichtete Fachdidaktiker offenbar besser leben als rein politikwissenschaftlich orientierte Politikdidaktiker. Doch es fehlt in dieser Systematik die m. E. unerlässlich notwendige normative Zentralität des Demokratiebegriffs. Außerdem ist das Lernfeld „Recht" noch kaum in einer eigenen Rechtsdidaktik aufgearbeitet.

4. Schließlich gibt es einen Denkanstoß, Politische Bildung fachlich zwar aus der Politikwissenschaft heraus zu entwickeln, dabei allerdings ein Verständnis der Politikwissenschaft als breiter gefasste Demokratiewissenschaft zugrunde zu legen. Die Demokratie wird dabei sowohl als Herrschaftsform als auch als Gesellschaftsform und als Lebensform interpretiert und damit für pädagogische Zwecke in besonderer Weise zugänglich gemacht. In dieser Sicht soll die klassische Verbindung der Politischen Bildung zur Sozialpsychologie sowie zur Allgemeinen Pädagogik und zur Schul- und Sozialpädagogik erneuert werden (Walter Edelstein, Wolfgang Beutel, Peter Fauser, Gerhard Himmelmann). Neben dem zu stärkenden Schulfach für die politisch-demokratische Bildung soll der variationsreiche Auftrag des Demokratie-Lernens auch (wieder) als eine überfachliche und interdisziplinäre Schulentwicklungsaufgabe angesehen werden. Hier geht es nicht um eine Alternative: Demokratie-Lernen oder Politische Bildung und nicht um eine Ersetzung des Fachprinzips durch ein allgemeines Unterrichtsprinzip, sondern um gegenseitige Ergänzungen, Verknüpfungen und Verbindungen. Bedeutsam für alle diese unterschiedlichen Fachbezüge zum Thema „Politische Bildung neu denken" sind gewiss vier zentrale Aussagen, die Dirk Lange in seinem Eröffnungsvortrag zum 14. Politiklehrertag der DVPW im Jahre 2006 herausgestellt hat.

(1) „Politik ist ohne ihre wirtschaftliche Dimension nicht mehr begreifbar" (Lange: 2006, S. 5).

(2) „Politische Bildung darf deshalb nicht nur staatsbezogen – auf die Politik im engeren Sinne bezogen – konzipiert werden" (S. 5).

(3) „Ihre Bezugswissenschaft ist nicht nur die Politologie" (S. 5).

(4) „Politische Bildung ist also mehr als Lernen über Politik" (S. 6).

Ich kann diese Schwerpunktsetzungen für meine Person nur unterstreichen.

6. Didaktische Variationen

Die Politikdidaktik ist als wissenschaftliche Disziplin noch jung, hat aber bereits ein gewisses Entwicklungsstadium erreicht. In diesem Entwicklungsprozess haben sich zahlreiche didaktisch-methodische Variationen ergeben, die sich z. T. recht konfrontativ gegenüberstehen. Auch dies erscheint mir als ein Hindernis bei der Behandlung des Themas „Politische Bildung neu denken". Neben den unterschiedlichen Akteuren, Interessen und schulischen Rahmenbedingungen und neben den unterschiedlichen fachlichen Bezugsdisziplinen und Lernfeldern: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht sind also auch die vielfältigen didaktisch-methodischen Variationen zu berücksichtigen. Es handelt sich z. B. um folgende Fragen:

- Gilt der weite oder der enge Politikbegriff?
- Welches Gewicht hat der normativ-demokratische und der empirisch-analytische Bezug in Lehre und Forschung?
- Streben wir einen zivilgesellschaftlichen Gemeinschafts- oder einen politischen Staatsbürger an?
- Zielen wir auf die Förderung des Problembewusstseins, des Demokratiebewusstseins, auf rationale Urteilskompetenz oder auf demokratische Handlungskompetenz?

- Soll man exemplarisch unterrichten oder systematisch?-
- Verfolgen wir eine Konsensdidaktik oder eine Kontroversitäts- und Konfliktdidaktik?
- Wollen wir Politische Bildung nur als Unterrichtsfach oder zugleich auch als Schulprinzip?
- Gilt eher die Schülerorientierung oder die Wissenschaftsorientierung?
- Wie wird der Alltag und die Lebenswelt der Schüler mit der Systemwelt in Beziehung gesetzt?
- Wie steht es mit der „Handlungsorientierung" gegenüber der Dominanz kognitiver Wissensaneignung?

In diesen Fragen ringen Vertreter ganz unterschiedlicher didaktischer Prinzipien miteinander um Vorherrschaft.

7. Unterschiedliche Aufgaben und Inhaltsfelder

Als viertes Hindernis, das es zu überwinden gilt, stellen sich die recht unterschiedlichen Aufgaben und Inhaltsfelder, die bisher mit der Politischen Bildung assoziiert oder ihr zugeordnet werden. Die entsprechenden Hand- und Wörterbücher bzw. Lexika der Politischen Bildung eröffnen ein sehr breites Bearbeitungsfeld des politischen Lernens. Es geht um so unterschiedliche Aufgaben- und Inhaltsfelder wie:

- soziales Lernen
- (inter-)kulturelles Lernen
- Rechtserziehung
- moralisches Lernen
- ökonomisches Lernen
- politisches Lernen
- historisches Lernen
- Medienerziehung
- Umweltbildung
- Friedenserziehung
- Globalisierung lernen
- Europa lernen etc.

Vieles ließe sich im Übrigen noch anfügen. Die Vielfalt scheint kaum mehr durch ein einziges Konzept oder durch einen einzigen Zentralbegriff erfassbar zu sein.

8. Unterschiedliche Handlungsfelder

Hohe Beachtung sollten fünftens die unterschiedlichen Handlungsfelder genießen, in denen die Politische Bildung tätig wird. Nicht vergessen werden darf, dass sich die politisch-demokratische Bildung im Handlungsfeld Schule konzeptionell von der Politischen Bildung im Handlungsfeld der allgemeinen Jugendhilfe und Erwachsenenbildung unterscheidet. Die Politische Bildung an Schulen wiederum hat bisher ihren Schwerpunkt an Gymnasien. Hier werden die meisten Unterrichtsstunden (ab 8. Klasse bis zum Abitur) fachspezifisch unterrichtet und in diesen Schulen sind auch die meisten ausgebildeten Politiklehrkräfte tätig. Größere Aufmerksamkeit hat in jüngerer Zeit die Diskussion um eine politisch-demokratische Bildung in der Grundschule gewonnen. Schwerlich kann hier die in der akademischen Didaktik stark unterbelichtete Position der Politischen Bildung an Haupt- und Realschulen sowie an Berufsschulen mithalten. In diesen Schultypen sind m. E. die größten Defizite in der Didaktik der politisch-demokratischen Bildung zu verzeichnen. Der Aufruf „Politische Bildung neu denken" hätte hier seine besondere Berechtigung und eine besondere Dringlichkeit. Die entsprechenden Lehrkräfte haben m. E. eine viel höhere Aufmerksamkeit verdient.

.9. Internationale Bezüge

Wenn man sich schon der Frage „Politische Bildung neu denken" nähert, so muss an dieser Stelle letztlich und sechstens auch der internationale Innovationsbereich thematisiert werden, der seit dem Jahre 2001 besonders auf sich aufmerksam gemacht hat. Es ist der Bereich der Entwicklung einer europäischen Konzeption von „Education for Democratic Citizenship" (EDC). Dieser Ansatz steht besonders unter einer englisch/britischen Vorreiterrolle und hat durch die Arbeiten des Europarates eine außerordentliche Dynamik entwickelt (vgl. Dürr 2001, 2003, 2005 und 2007).

10. Entgrenzung

Vielfältige Aspekte sind also zu berücksichtigen, will man die Vielfalt der Aufgaben und Ansätze in den Blick nehmen, um

Foto: Roland Freitag

eine Antwort auf das Thema „Politische Bildung neu denken" zu finden:

- unterschiedliche bildungspolitische Ausgangsbedingungen,
- unterschiedliche curriculare Verflechtungen,
- unterschiedliche Fachzugänge,
- unterschiedliche didaktische Variationen,
- unterschiedliche Aufgaben- und Inhaltsfelder,
- unterschiedliche Handlungsfelder und
- internationale Bezüge.

Jüngst hat Thomas Krüger, der Leiter der Bundeszentrale für politische Bildung, in einem Referat vom April 2007 in Bad Urach von einer „Entgrenzung der Politischen Bildung" gesprochen. Politische Bildung müsse sich stärker an der Zivilgesellschaft orientieren und in der Zivilgesellschaft nachhaltiger verankern. Letztes Ziel sei eine lebendige bürgerschaftliche Demokratie. Thomas Krüger monierte, dass die Angebote der Politischen Bildung in der recht heftigen Einbürgerungsdebatte des Jahres 2006 gar nicht erst abgefragt worden seien. Früher habe die Politische Bildung ihre Legitimität vor allem aus der NS-Zeit und aus dem Kalten Krieg bezogen. Heute drängten vielmehr die neuen Themen wie „Integration", „Fremdenfeindlichkeit", „Gewalt" und „Extremismus", auch fehlende Wertorientierung, verstärkte Sinnsuche, vor allem nach Gerechtigkeit bei der Jugend in den Vordergrund. Auch das Thema „Europa" habe neben der Globalisierung stark an Bedeutung gewonnen und bedürfe einer größeren Aufmerksamkeit. Eine andere Frage sei, wie man in der Politischen Bildung gerade die bildungsfernen und sozial schwachen Milieus sowohl im schulischen wie im außerschulischen Bereich erreichen könne, da das Sozialverhalten in diesem Milieu zu besonderer Sorge Anlass gebe. Gerade diese Jugendlichen bedürften der konkreten Nachhilfe in Aufklärung und Mündigkeit. Krüger meinte, hier sei Politische Bildung als Beziehungsarbeit, als Persönlichkeitsbildung und als konkrete Lebenshilfe gefragt. Methodisch wandte er sich gegen die „Diktatur des Wortes und der Schrift". Vielmehr bedürfe es für diese Klientel einer stärkeren praktischen „Anschauung", einer niederschwelligen Beteiligungs- und Handlungsorientierung sowie einer stärkeren Verbindung mit Sozialpädagogen. Ich interpretiere diese Aussagen so, dass sich Thomas Krüger gegen eine zu intellektualistische Sicht und eine u. U. elitäre Prägung der Politischen Bildung wendet.
Thomas Krüger vertritt hier offensiv die Bundeszentrale und damit den allgemeinen Bedarf an politischer, demokratischer, gesellschaftlicher Bildung. Er vertritt also nicht nur die Politikdidaktik (an Gymnasien). Er plädiert vielmehr für die Entwicklung, Förderung und Pflege eines allgemeinen politisch-demokratischen Humankapitals in der Gesellschaft. Er deutet insgesamt eine spezifische Zeitdiagnose und ein besonderes Sozialisationsproblem an und entwickelt eine neue Legitimationskette für eine erneuerte politisch-demokratische Bildung. Zugleich vertritt er auch neuere methodisch-didaktische Ansätze, wie sie in vielen Projekten des Demokratie-Lernens praktiziert werden. Krüger sucht und vertritt Schnittstellen zu anderen Disziplinen und redet von fachlicher „Entgrenzung" im Sinne einer nicht nur der Politikwissenschaft verpflichteten Politischen Bildung. Man kann den Begriff Entgrenzung auch als Aufforderung verstehen, bisherige Grenzlinien offensiv und mutig zu überschreiten, statt verbissene Kämpfe um Deutungshoheit fortzusetzen. Thomas Krüger fordert nicht nur das, was mit dem Titel „Politische Bildung neu denken" gemeint ist, sondern er kündigte zugleich einen periodischen „Report zur Politischen Bildung" i. S. eines breiten Rechenschaftsberichts zu den theoretischen Ansätzen, zu den Umsetzungsstrategien und zur Wirksamkeit der politisch-demokratischen Bildung. Dem kann man, glaube ich, nur zustimmen.
Wir alle sind also aufgefordert, am Thema „Politische Bildung neu denken" weiterzuarbeiten, gleich ob wir ein Fragezeichen oder ein Ausrufezeichen dahinter setzen. Die Aufgabe liegt in einer allgemeinen, verpflichtenden demokratischen Grundbildung

a) für alle Jugendlichen, besonders
b) für Kinder und Erwachsene mit Migrationshintergrund, vor allem
c) für bildungsferne und sozial schwache Schichten.

Bürgerbewusstsein empirisch –
Wie sich Schülerinnen und Schüler Politik vorstellen.

Prof. Dr. Dirk Lange

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Mittwoch, den 23. 01. 2008
18:00 – 19:30 h
Hörsaalzentrum
Gebäude A 14
Raum 0-031

diz DIDAKTISCHES ZENTRUM

Literaturhinweise

Althammer, Jörg/Andersen, Uwe/Detjen, Joachim/Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.): Handbuch ökonomisch-politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2007.
Dürr, Karl-Heinz u. a.: Demokratie-Lernen, Europarat, Strasbourg 2001, DECS, EDU/CIT 2001 AI.
Dürr, Karl-Heinz u. a.: The School – A democratic learning community. The All-European-Study on Pupils Participation in Schools, Europarat, Strasbourg 26. April 2004, DGIV/EDU/CIT (2003) 23 rev.
Dürr, Karl-Heinz: Die Europäisierung der Demokratiebildung. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament", B. 36, 5. Sept. 2005, S. 16-21.
Dürr, Karl-Heinz: Demokratie-Lernen in Mittelost- und Osteuropa. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.): Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 2: Strategien der Politischen Bildung, Hohengehren 2007, S. 284-293.
Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule – ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts. 2007.
Giesel, Katharina/de Haan, Gerhard/Diemer, Tobias: Demokratie in der Schule. Frankfurt/M. 2007.
Kahsnitz, Dietmar (Hrsg.): Integration von politischer und ökonomischer Bildung. Wiesbaden 2005.
Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze Ökonomischer Bildung. Bergisch-Gladbach 1997.
Krüger, Thomas: Zur Lage der Politischen Bildung. Grundsatzvortrag, Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg, Bad Urach 13.4.2007.
Lange, Dirk: Wirtschaft. Ein Lernfeld der Politischen Bildung. Formen und Konzepte politisch-ökonomischen Lernens. In: PU – Politik Unterrichten. Zeitschrift der DVPB Niedersachsen, Jg. 22, H. 2/2006, S. 4-11.
Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.): Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. 6 Bde., Hohengehren 2007.
May, Hermann: Ökonomie für Pädagogen, 12. Aufl. München – Wien 2005.
May, Michael: Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Wiesbaden 2007.
Ohlmeier, Bernhard: Kinder auf dem Weg zur politischen Kultur. Hamburg 2006.
Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach/Ts. 2007.
Rogall, Holger: Volkswirtschaftslehre für Sozialwissenschaftler. Eine Einführung. Wiesbaden 2006.
Schmid, Josef/Bahr, Daniel/Steffen, Christian: Wirtschaftspolitik für Politologen. Paderborn 2006.
Schwerpunktheft Politische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage 32-33/2007 v. 6. August 2007.
Steffens, Gerd (Hrsg.): Politische und Ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Eine kritische Einführung. Münster 2006.
Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden 2006
Zeitschrift Politische Bildung, H. 1/2006. Schwerpunkt Politische Ökonomie.

Besuchen Sie uns im Internet!

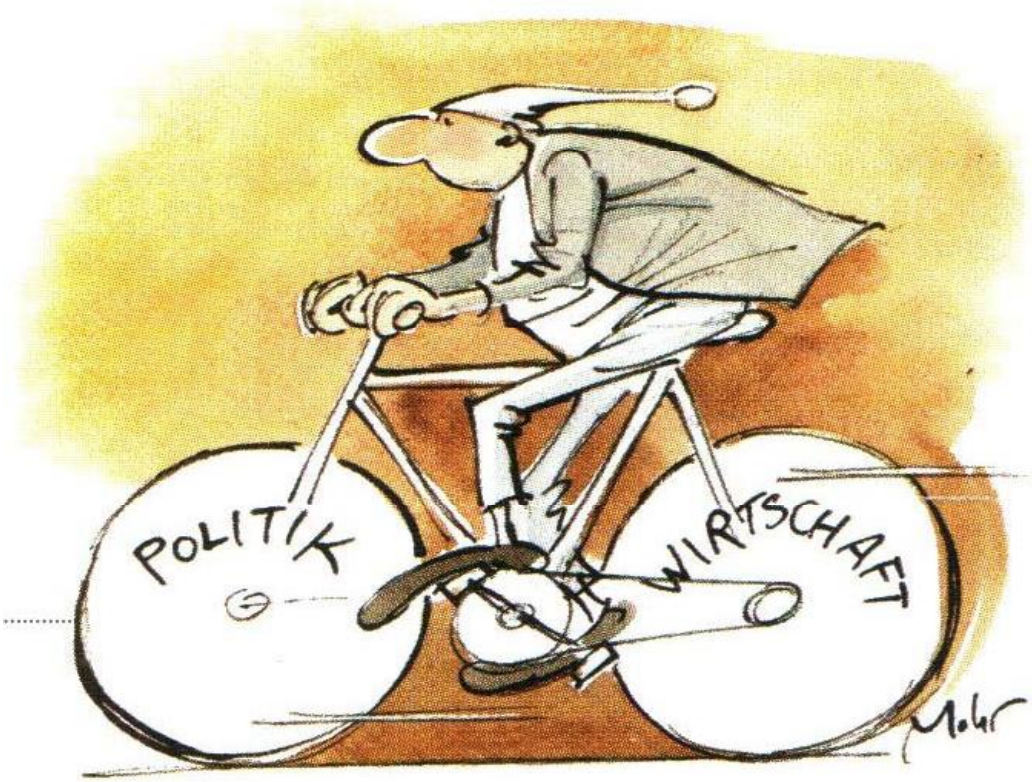
www.dvpb-nds.de

DVPB

Landesverband Niedersachsen

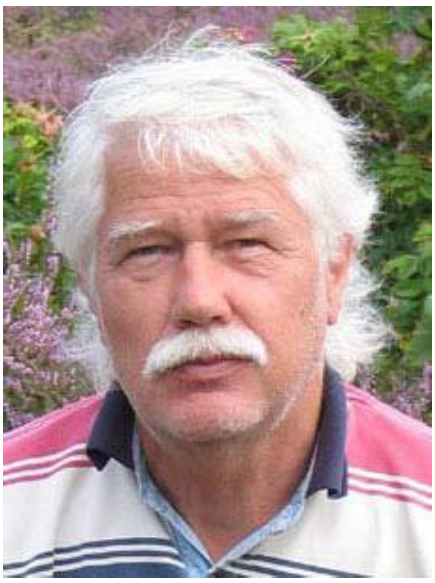
Grundlagen einer neuen interdisziplinären Didaktik der Politischen Bildung

Manfred Quentmeier



Quelle: Im Klartext, Nr. 31 / 2001, S.7

Die Komplexität der Gegenwarts- und Zukunftsprobleme moderner Gesellschaften, die sich aus der extremen Zunahme des Wissens und den strukturellen Zusammenhängen zwischen **Politik, Wirtschaft, Gesellschaft**, Technik und Natur ergibt (Kerncurr.Gymn.8-10, 2006, 7), erfordert heute dringend ein Nachdenken über neue Perspektiven in der Politischen Bildung. „Die lebhaft geführten Diskussionen auf den verschiedensten Feldern fordern dazu auf, die eigene „Theorie" und Praxis zu überdenken und den Anschluss an die Diskussionen in den Bezugswissenschaften zu suchen." (Weißeno 2005, 10/11)
Es ist deshalb Aufgabe der Politikdidaktik den Lehrenden zeitgemäße Konzepte für die Herausforderungen zu bieten.



1. Herausforderungen an die Politische Bildung

- **Die Themen der Zukunft müssen vermehrt international und interdisziplinär ausgerichtet werden.** (Schiele 1991, 276/277, Wessely 2004, 34 u.37 / auch Sander 2002).)
  Die Vermittlung weltweit vernetzter politischer, ökonomischer, sozialer und rechtlicher Themenkomplexe wie Europäisierung, Globalisierung, Frieden und Sicherheit (u.a. UNO, Menschenrechte, Migration) sollte wesentlicher Bestandteil der Politischen Bildung sein. Zwar nehmen solche internationalen Lernfelder schon heute einen erheblichen Teil des Unterrichts ein, sie lassen sich besonders in der gymnasialen Oberstufe realistisch aber nur durch eine multiperspektivische und interdisziplinäre Betrachtungsweise mit Hilfe verschiedener Bezugswissenschaften vermitteln.

- **Die Methoden müssen den neuen Informations- und Kommunikationstechniken angepasst werden**. (Wessely, 2004, 37)
  Schulbücher stellen zwar weiterhin die Basis des Unterrichts, müssen aber in der Politischen Bildung häufig durch aktuelles Material ergänzt und nach der Problemanalyse zur Diskussion präsentiert und beurteilt werden. Ohne ein Training von Schülern in fachspezifischen Methoden und Arbeitstechniken wie Internetrecherche und Mediengestaltung lässt sich die gewünschte größere Selbstständigkeit im Lernen nicht erreichen. Der selbstverständliche, kritische Umgang mit neuen Medien (Medienkompetenz) muss in Zukunft zu den Grundfertigkeiten eines mündigen Bürgers gehören.

- **Die Anforderungen an die Lehrenden werden steigen**.
  (Wessely, 2004, 37 , vgl. auch Sander, 2002, 36-44)
  Angesichts der anzustrebenden **Kompetenzen** (Sachkompetenz, Analysekompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz u.a.) und der zunehmenden Komplexität politischer, wirtschaftlicher und sozialer Themen wird von den Lehrenden ein größerer Planungsaufwand, ein zunehmendes Professionswissen und mehr methodische Variabilität verlangt.

Diese Herausforderungen lassen sich in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur im Fach Sozialkunde/Politik (KMK 2005) bundesweit wiederfinden:
„**Das Fach (…) Politik stellt gegenwärtige und zukünftige politische, gesellschaftliche und ökonomische Fragen und Kontroversen in den Mittelpunkt. Es stützt sich also auf einen umfassenden Politikbegriff**. Es behandelt die Fragen- und Problembereiche unter Beachtung der spezifischen Zugangsweisen der verschiedenen **Bezugswissenschaften** und der wechselseitigen Zusammenhänge und **Interdisziplinarität**."
(Einheitliche Prüfungsanforderungen Abitur…Sozialkunde/Politik, 2005, S.4/5)

Ein hoher Anspruch, der auf eine verbesserte Qualität des Politikunterrichts zielt, aber wesentlich von der Struktur und Handhabbarkeit der didaktischen Werkzeuge abhängt, mit denen er geplant wird. Solche Werkzeuge sind aber für die Bearbeitung komplexer Unterrichtsthemen bisher noch nicht ausreichend entwickelt worden.

Forderungen an die Politikdidaktik

- **Entwicklung von Modellen** (bes. Struktur- und Planungsmodelle)

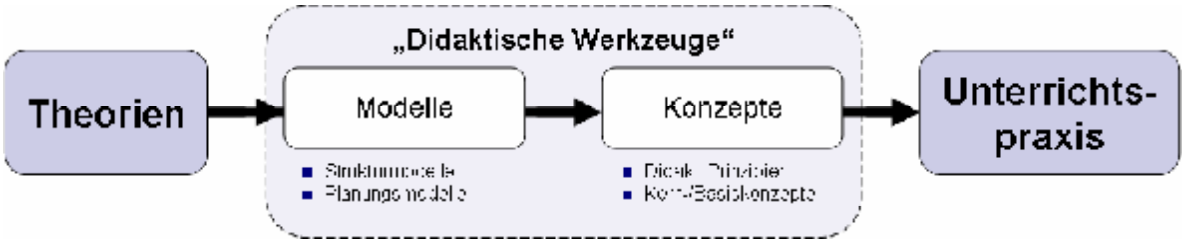
Wer die Qualität von Unterricht verbessern will, muss deshalb zuerst die vorhandenen didaktischen Modelle verbessern oder neue Modelle entwickeln, mit deren Hilfe sich didaktische Ansprüche (Theorien) leichter in die Praxis umsetzen lassen. Computer und neue Medien haben die Erarbeitung und Darstellung von Planungsmodellen inzwischen deutlich vereinfacht, doch hat sich die Politikdidaktik bis heute schwer getan, über den Politikzyklus hinaus auf diesem Wege voranzukommen und den Lehrenden die Planungsaufgabe zu erleichtern.

- **Die Entwicklung von kategorialen Kern- oder Basiskonzepten** (Weißeno 2006 / Sander 2007) Zur inhaltlichen und methodischen Strukturierung sind bisher über das erste Planungsstadium noch nicht hinausgekommen. Man darf auf die Herausarbeitung von Grundbegriffen gespannt sein.

- **Die Entwicklung einer „alltagstauglichen Didaktik":**

Für die Politikdidaktik besteht die Gefahr, dass sie sich gegenwärtig von der Unterrichtspraxis abkoppelt und sich an ihr vorbeientwickelt. Diese Mahnung von Massing (s. Pohl, 2004, 174) findet man auch in den Ausführungen von Detjen (2007, 432) wieder:
„Die Beziehungen zwischen wissenschaftlichen Didaktikern und praktizierenden Didaktikern, also den Politiklehrern, gelten seit längerer Zeit als gestört. Insbesondere ist den Praktikern die wissenschaft-liche Didaktik viel zu theoretisch, d.h. viel zu wenig anwenderfreundlich. Praktiker ignorieren deshalb weitgehend die Ergebnisse der wissenschaftlichen Didaktik." Studenten und Referendare stehen der Anwendung der Dimensionen des Politischen im Unterricht und dem Politikzyklus in der gegenwär
tigen Form oft verständnislos gegenüber. Himmelmann (2007, 17) stellt dazu mit gehöriger Distanz fest, „dass diese begriffliche Ausgangsdefinition von Politik als Form, Inhalt und Prozess bisher nicht Allgemeingut in der pädagogischdidaktischen Aufklärung über Politik und das Politische geworden ist." Im Übrigen ist Himmelmann „bisher auch kein Lehrbuch bekannt, das die Dreiteilung des Politikbegriffs in Form, Inhalt und Prozess als fachsystematisches Kriterium für die Einteilung und Präsentation der für die politische Bildung zentralen fachwissenschaftlichen Inhalte („Fachkanon") gewählt hat."
Aus der Sicht der Ausbildung ergeben sich daraus weitergehende Forderungen. Wer die Professionalität der Lehrenden voranbringen will, muss sich bewusst an der Herausarbeitung politikdidaktischer Grundla-

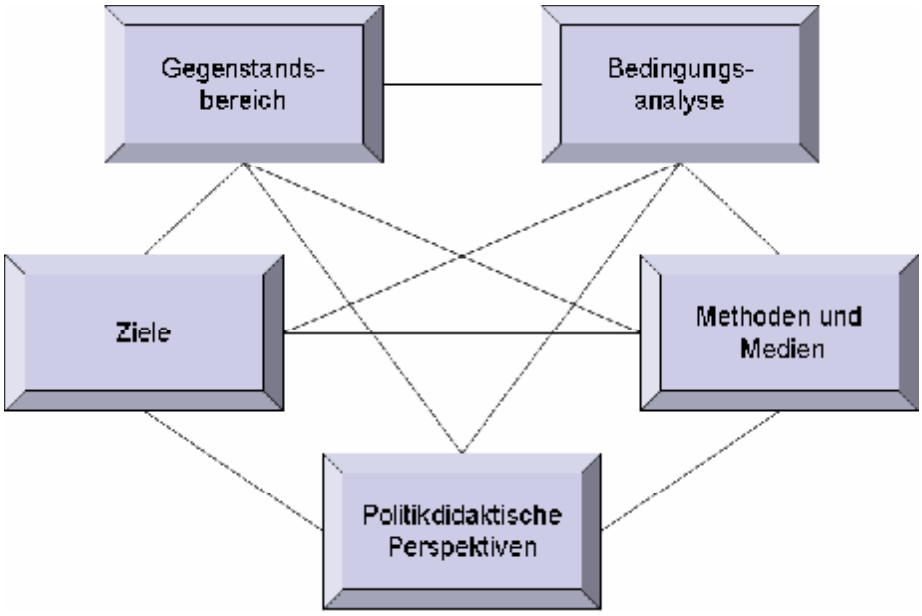
gen beteiligen, um zukünftigen Lehrern in der wissenschaftlichen und praktischen Ausbildung die Fähigkeit zum Selbermachen und Weiterdenken zu vermitteln.
So sind zur Verbindung von Theorie und Praxis vorrangig Modelle und Konzepte erforderlich, die das Verständnis und die Umsetzung didaktischer Ansprüche in Unterricht erleichtern. Die Entwicklung von Struktur- und Planungsmodellen gehört damit zu den großen Herausforderungen der Didaktik der Politischen Bildung.



(vgl. Kron, Grundwissen Didaktik, 1994, 205 u. Sander, 2007, 37) *© Quentmeier 2007*

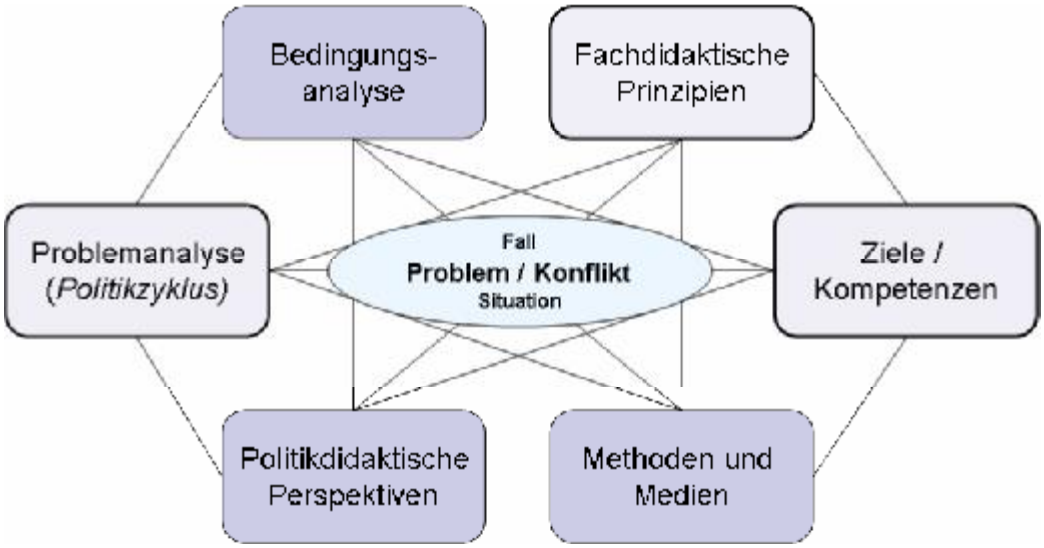
Wie solche Weiterentwicklungen aussehen könnten, soll hier zunächst am Beispiel der „**Fünf Module der Planung“ von Breit und Weißeno (2003)** gezeigt werden.
Das Planungsmodell symbolisiert deutlich, dass Unterrichtsplanung ein zirkulärer Denkprozess ist, der im Prinzip keine feste Reihenfolge kennt. Die Planung einer Unterrichtsreihe kann also mit dem Gegenstandsbereich, mit den Methoden und Medien, mit den Zielen oder mit der Bedingungsanalyse beginnen, bevor politikdidaktische Perspektiven entwickelt werden. Der Gegenstandsbereich wird hier mit der Sachanalyse gleichgesetzt, lässt sich im Sinne des Politikzyklus deutlicher aber auch als Problemanalyse bezeichnen. Die Ziele sind in der politikdidaktischen Entwicklung inzwischen zu Kompetenzen geworden, soweit es sich nicht um Leitziele des Faches handelt. Dazu fehlen als Auswahlinstrumente zur didaktischen Reduktion in der Darstellung die fachdidaktischen Prinzipien und als Kern der Planung zum Beispiel Situation, Fall, Problem oder Konflikt.

Fünf Module der Planung



Quelle: Breit / Weißeno, Planung des Politikunterrichts, Schwalbach 2003, S. 12

Module zur Unterrichtsplanung



Neubearbeitung der „Fünf Module der Planung“ *© Quentmeier 2007*

Die Neubearbeitung der Module zur Unterrichtsplanung zeigt, dass drei Elemente verändert und an gegenwärtige didaktische Anforderungen angepasst werden müssen.

Kritik am Politikzyklus
Als nächstes wird die seit langem vorgetragene Kritik am Politikzyklus untersucht und dann mit einem Veränderungsvorschlag versehen, der die Analyse komplexer Probleme und damit das Verständnis der Realität besser ermöglicht als bisher.

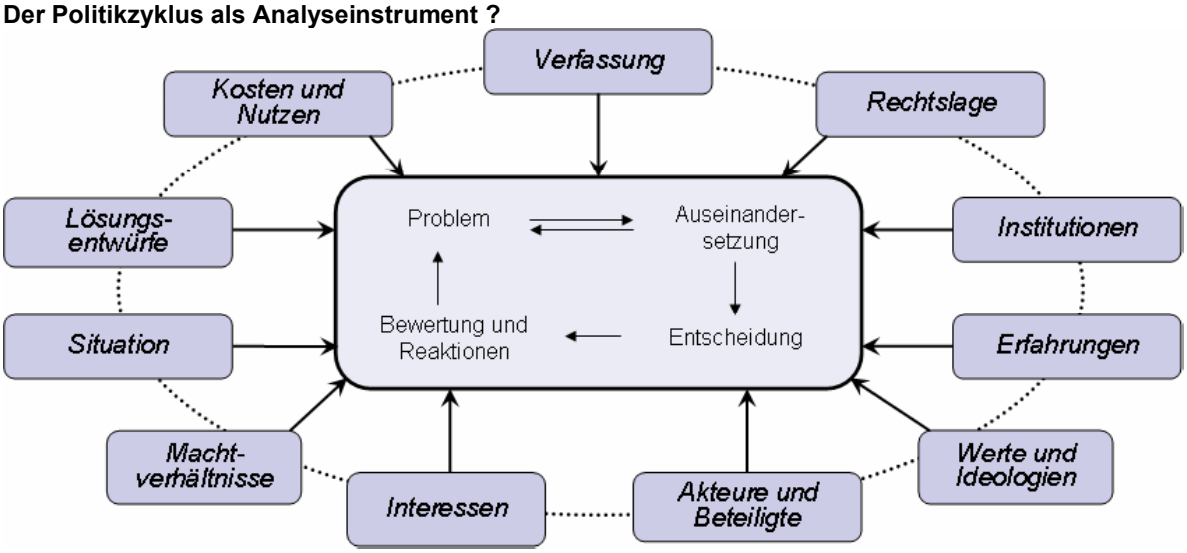
- **Kritik am Politikzyklus mit seinen Kategorien gibt es seit seiner Einführung in die Politikdidaktik**

(vgl. **Grenzen des Modells** bei Ackermann 1994, Massing/Weißeno 1995, Massing 1999, Lach 1999, Breit / Massing 2006, Detjen 2006 u. 2007)
In allen o.a. Ausführungen zum Politikzyklus wie auch schon in der Wochenschau-methodik (2/1994) haben Massing u.a. ausführlich die Probleme erläutert, die Lehrer und Schüler mit der Anwendung dieses Modells haben. Denn ein Problem wird im Politikzyklus erst dann zu einem politischen Problem, wenn es nach einer politischen Auseinandersetzung für viele in der Gesellschaft als dringend lösungsbedürftig erscheint (Breit/Massing 2006,21). Angesichts der Fülle an Problemen, die für Betroffene als dringend lösungsbedürftig erscheinen, aber nicht zu einem politischen Problem werden und nicht in den Politikzyklus gelangen, erscheint das Modell aus der Politikforschung ohne didaktische Bearbeitung für den Unterricht wenig brauchbar (vgl. Massing, 1999, 31). Man denke nur an den Völkermord in Darfur (seit 2003), den die UNO lange politisch nicht wahrhaben wollte. Durfte er deswegen in der Schule nicht auf seine Ursachen, Folgen und Lösungsmöglichkeiten untersucht werden? Auch andere Didaktiker wie Detjen (2006, 38 und 2007, 301) übernehmen heute diese Kritik und weisen darauf hin, dass man den Politikzyklus nicht für die Wirklichkeit selbst halten darf, da er nur ein analytisches Modell darstellt. Er ist eben nur ein Arbeitsbegriff, der nicht alle Aspekte umfasst, unter denen sich Politik vollzieht. Lehrerinnen und Lehrer müssen dies bei der Verwendung dieses Politikbegriffs immer mit bedenken (Breit/Massing 2006,21).

- **Die Kritik am Politikzyklus nimmt zu**:

„Seit Beginn des 21.Jahrhunderts gibt es Kritik am kategorialen Paradigma, dem Politikdidaktiker in großer Zahl folgten und folgen. Diesem Paradigma wird vorgeworfen, den eigenen Anspruch nicht einlösen zu können, mit einer übersichtlichen und in sich stimmigen Liste von Schlüsselbegriffen sowohl den fachlichen Kern der politischen Bildung repräsentieren als auch mit diesen Begriffen den methodischen Schlüssel für die Analyse des Gegenstandsfeldes zu besitzen. Denn es gebe in den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen eine Pluralität kategorialer Systeme. Es wird weiterhin moniert, dass der Begriff Kategorie unterschiedlich benutzt wird, so dass der wissenschaftliche Status des Kategorialen unklar ist“ (Detjen, 2007, 437)

Der Politikzyklus als Analyseinstrument ?



Quellen: Massing/ Weißeno (Hrsg.) 1995, S. 87 u. Breit / Massing (Hrsg.) 2006, S. 22

- **Die Kritik am Politikzyklus wird grundsätzlich:**

„Die Debatten über kategoriale Zugänge sind … wenig zielführend.“ **Kernkonzepte** fehlen. So lautet das Resümee von Weißeno (2006, 135), mit dem er an die Diskussionen über eine kategoriale Wirtschafts- und Politikdidaktik anzuknüpfen versucht.
Nach dem Vorbild eines Expertenmodells aus der Wirtschaftspädagogik im Rahmen der Lehr-Lern-Forschung übernimmt Weißeno als Grundlage für Wissens- und Kompetenztests die Idee von sogenannten Kernkonzepten. Sie sollen helfen Inhalte zu strukturieren. Ihre Entwicklung für den Politikunterricht steht aber noch aus.
(Beispiele: Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Frieden, Öffentlichkeit, Macht…)

Anders bei Sander (2007, 98/99), seine **Basiskonzepte** stellen ausdrücklich kein kognitionspsychologisches Testinstrumentarium dar. Sie sind auch keine eindeutig definierten Schlüsselbegriffe und keine Instrumente für die Politikanalyse, sondern können inhaltlich mit unterschiedlichen Vorstellungen gefüllt werden. Damit unterscheiden sie sich von den Kategorien in der kategorialen Politikdidaktik, aber auch hier gibt es nur erste Überlegungen.
(Beispiele: System, Öffentlichkeit, Macht, Gemeinwohl, Recht, Knappheit).

- **Der Politikzyklus wird zum Teil ganz abgelehnt.**

(Sander 2001, Hedtke 2005, Reinhardt 2005, Sander 2007)

Obwohl seit 40 Jahren über die kategoriale Politikdidaktik diskutiert wird, gibt es für die Problemanalyse bis heute keine im Fach akzeptierte Systematik von Kategorien, erst recht nicht, wenn die Betrachtung notwendigerweise auf die Sozialwissenschaften insgesamt ausgeweitet wird. Mit den in der Diskussion befindlichen Kategoriensystemen wie dem Politikzyklus gelingt es Lernenden auch nicht, selbstständig die gesellschaftliche Wirklichkeit zu analysieren. Über diese grundsätzlichen Probleme mit kategorialem Politikunterricht als Ergebnis von Unterrichtsversuchen berichten Lach u.a. (1999, 125-126): „Schülerinnen und Schüler tun sich schwer, sich auf die zentralen politischen Kategorien einzulassen und sie im Unterricht anzuwenden. In keiner Phase des Unterrichts greifen sie konkret auf sie zurück. Selbst dann, wenn der Lehrer auf sie insistiert, dass im Unterricht kategorial gearbeitet wird, muss er häufig selbst die Schlüsselbegriffe einführen.“ Bei dem generellen Zeitmangel zwischen curricularen Vorgaben, aktuellen Themen und Methodentraining ist somit eine ständige Arbeit mit Kategorien gar nicht zu leisten, es sei denn der Lehrer zwingt seine Lerngruppe dazu, „Inhalte mit Kategorien und Kategorien mit Inhalten zu verknüpfen“ (Lach 1999,126, Detjen, 2007, 323 , Sander, 2007, 79-87). Als erfahrene Praktikerin hält Reinhardt (2005,104) deswegen diesen Lernweg für Schüler nicht geeignet und nimmt diese Vorgehensweise erst gar nicht in ihre Didaktik auf.
Schließlich ist die Kritik an der Brauchbarkeit des gegenwärtigen kategorialen Politikzyklus im Rahmen der Auseinandersetzungen um neue Kerncurricula bei Hedtke (2005, 11) besonders deutlich formuliert: „Der Politikzyklus ist ein fruchtbares Denkinstrument, taugt aber leider nicht als Spezifikum des Lernbereichs Politik oder der politischen Bildung - mögen manche Politikdidaktikerinnen das auch noch so nachdrücklich behaupten.“

Der Vorschlag von Breit / Weißeno (2003, 23) „der planende Lehrer braucht keineswegs alle Kategorien abzuarbeiten“ und „für die Untersuchung des jeweiligen Inhalts (…) nur bestimmte Kategorien auszuwählen“ oder neue hinzuzufügen, ist da schon ein Schritt in die richtige Richtung, die starre, normative Vorgabe zu öffnen.

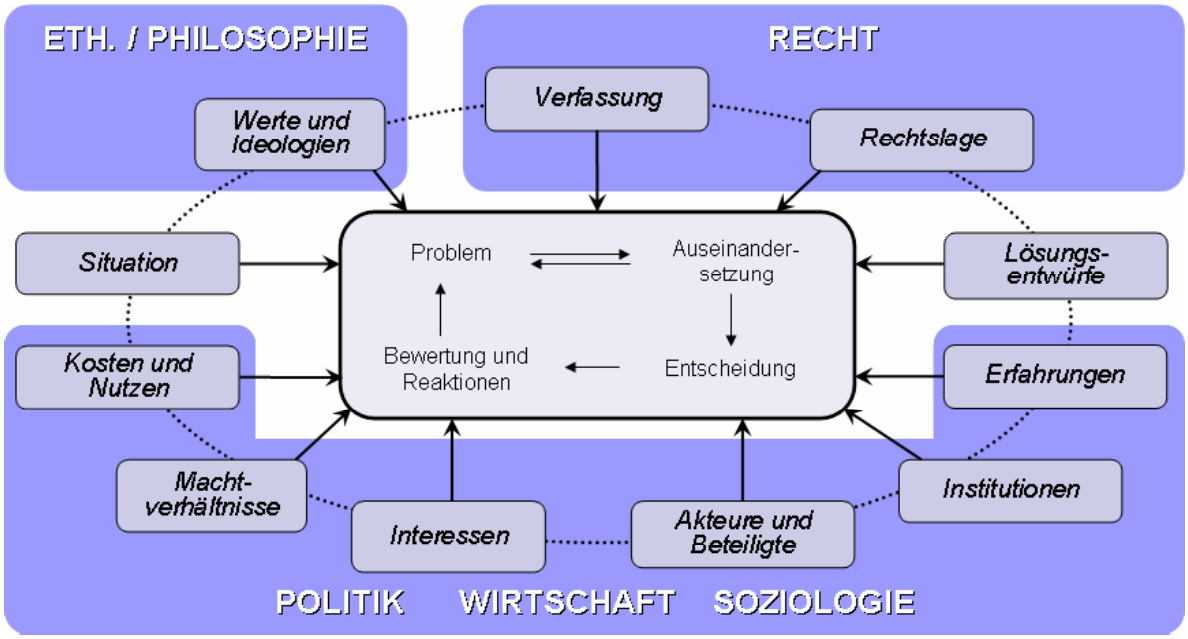
„Die politische Bildung ist durch die vorgetragenen Einwände zweifellos herausgefordert, über die Tragfähigkeit des Konzepts kategorialer Bildung nachzudenken. Sie muss sich in erster Linie fragen, ob die Einwände derartig stichhaltig sind, dass das Konzept als gescheitert zu betrachten und folglich aufzugeben ist.“ (Detjen, 2007, 308) Das Zitat macht die gegenwärtige Problematik der Didaktik der Politischen Bildung sehr deutlich. In Ermangelung einer Alternative macht Detjen aber einen brauchbaren Kompromissvorschlag bei einer kategorialen Didaktik zu bleiben. „Ein wichtiger Grund ist der praktische Nutzen: Kategorien dienen der Reduktion, Strukturierung und Sinnverknüpfung eines didaktisch bestimmten Gegenstandsfeldes. (…) Es ist auch nicht notwendig, dass die Politikdidaktik sich auf ein Kategorienmodell einigen muss. Es gehört zum wissenschaftlichen Diskurs, dass verschiedene kategoriale Systeme nebeneinander bestehen und miteinander um Anerkennung ringen“ (Detjen, 2007, 437).
Warum sollen dann die für eine Problemanalyse notwendigen Schlüsselfragen nicht gleich an die Bezugswissenschaften gestellt werden?

Aus der gesamten Kritik ist für die Politikdidaktik der Schluss zu ziehen, dass eine begrenzte Anzahl ungeordneter Kategorien nicht ausreicht, um die komplexen, gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen der Wissensgesellschaft mit ihren politischen, wirtschaftlichen und sozialen Strukturen und Problemen zu analysieren, zu verstehen und zu beurteilen.
Die Kritik an der gegenwärtigen Form des Politikzyklus erfordert deshalb dringend seine didaktische Überarbeitung und die Entwicklung eines neuen Modells zur Problemanalyse.

2. Grundlagen einer neuen interdisziplinären Politikdidaktik

Als erste Maßnahme und zum besseren Verständnis der angestrebten Weiterentwicklung wird hier deshalb vorgeschlagen, die Kategorien in der bisherigen Form des Politikzyklus neu zu ordnen und damit dem ganzen Modell erst einmal eine übersichtliche Struktur zu geben.

Der Politikzyklus mit neuer Struktur



Der Politikzyklus als Analyseinstrument – neu geordnet *© Quentmeier 2007*

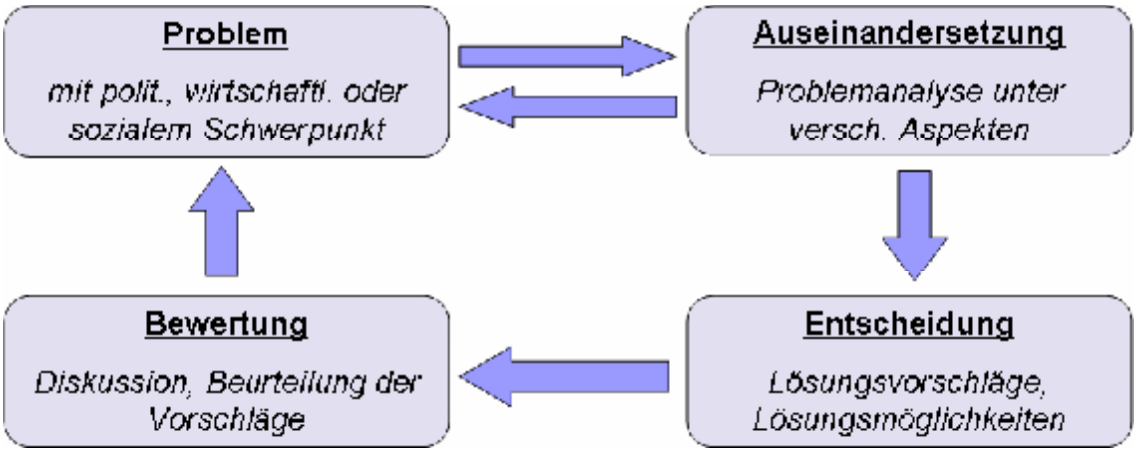
Diese neue Struktur lässt erkennen, dass in der bisherigen Form durchaus mehr Potential steckt, als dies bislang erkennbar war. Die Mehrzahl der bisher genutzten Kategorien lassen sich nämlich den wesentlichen Bezugswissenschaften der Politischen Bildung zuordnen und zeigen deutlich die inhaltliche Verbundenheit der Sozialwissenschaften. Die Kategorien Institutionen, Akteure und Beteiligte, Interessen,

Machtverhältnisse und Kosten und Nutzen lassen sich nämlich bei der Analyse politischer Probleme genauso nutzen wie bei wirtschaftlichen oder sozialen Konflikten (vgl. auch Hedtke, 2005).
Aus dieser Erkenntnis lässt sich die Folgerung ziehen, dass die zur Problemanalyse notwendigen Schlüsselfragen auch gleich an die Bezugswissenschaften gestellt werden können. Das bringt den wesentlichen Vorteil, damit auch Aspekte des Problems durch Fragen in die Analyse einbeziehen zu können, die zum Verständnis des Problems notwendig, aber bisher durch den Politikzyklus nicht abgedeckt waren.

Beispiel Arbeitslosigkeit: Problemanalyse durch Schlüsselfragen
Wer gilt als arbeitslos? Wer als erwerbslos? **(polit., rechtl.Aspekt)**
Wie hat sich die Arbeitslosigkeit in den letzten Jahren entwickelt? **(histor. Aspekt)**
Wo, in welchen Regionen Deutschlands ist sie stark verbreitet? **(geogr. Asp., Karte)**
Welche Bevölkerungsgruppen sind besonders betroffen? **(soz. Aspekt)**
Welche Folgen hat dies für die Betroffenen**? (ökonom., soz., psychol. Aspekte)**
Welche verschiedenen Arten und Ursachen gibt es? **(ökon.Aspekt, Schwerpunkt?)**
Welche Rechte haben die Betroffenen, welche die Unternehmen? **(rechtl. Aspekt)**
Welche Hilfen und Lösungsvorschläge wurden/werden diskutiert/beschlossen? **(polit.Asp.,** Wirtschafts- u. Sozialpolitik, **soz.Asp**. Bürgerinitiativen, Sozialvereine, Selbsthilfegruppen, Stiftungen…)
(vgl. Schulbuchbeispiel: Floren, Wirtschaft,Gesellschaft,Politik,2007,253-277) u.a.

Je nach Lerngruppe und zur Verfügung stehender Unterrichtszeit müssen anschließend didaktische Reduktionen vorgenommen und Schwerpunkte als didaktische Perspektive gesetzt werden. In diesem Beispiel können sich Lehrerin und Lerngruppe nicht nur für einen politischen, sondern auch für einen sozialen oder einen wirtschaftlichen Schwerpunkt der Unterrichtseinheit entscheiden. Da diese Bearbeitungsbreite vom klassischen Politikzyklus nicht erfasst wird, ist es sinnvoll ein neues didaktisches Werkzeug zu entwickeln.

Der Problemzyklus als neues didakt. Werkzeug
Interdisziplinärer Zyklus zur Analyse polit., wirtschaftl. u. sozial. Probleme u. Konflikte



„Braunschweiger Modell“ *© Quentmeier 2007*

Mit der Öffnung des fachlich begrenzten Politikzyklus zum interdisziplinären Problemzyklus lässt sich endlich für den Fachunterricht die Analyse politischer, wirtschaftlicher und sozialer Probleme und Konflikte gleichermaßen vollziehen. Rechtliche Fälle haben meist einen der drei Bereiche zum Hintergrund und sollten dann mit diesem zusammen erarbeitet werden.
Dies alles erleichtert die Planungs- und Unterrichtsarbeit im Alltag ganz erheblich, da die Vielfalt der Unterrichtsthemen in der Sekundarstufe I seit Jahrzehnten sechs verschiedene Themenkomplexe umfasst: 1. Gestaltung sozialer Beziehungen (Kl.7/8), 2. Demokratische Ordnung und politische Willensbildung, 3. Internationale Politik und Friedensordnung, 4. Recht und Rechtsordnung, 5. Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik (einschl. Berufswahlorientierung) und 6. Medien, (s. Detjen, 2007, 274 und ausführlich bei Trommer, 2000), für die bisher keine domänenspezifischen Spezialdidaktiken gebraucht wurden. Weiterhin lässt sich der neue interdisziplinäre Problemzyklus in der Oberstufe des Gymnasiums besonders zur Analyse komplexer nationaler und internationaler Probleme verwenden.
Die aktuelle Arbeit mit dem Problemzyklus bringt außerdem für den Lehrenden immer wieder neue Erkenntnisse über sozialwissenschaftliche Zusammenhänge und damit eine deutliche Verbesserung der Professionalität, wenn er **das Problem in der Analyse zunächst unter mehreren Aspekten betrachtet**, bevor er eine dem Thema, der Zeit und der Lerngruppe angepasste didaktische Reduktion und Schwer-

punktbildung vornimmt. Statt der Abhängigkeit von der Definition des politischen Problems oder von einer politischen Entscheidung wie im Politikzyklus, fördert diese **interdisziplinäre Vorgehensweise** die offene Betrachtung von Inhalt, Struktur und Prozess sowie von möglichen Lösungsvorschlägen des Problems zum aktuellen Zeitpunkt. (siehe Nonnenmacher(1996) bei Mögling, 2006, 40)

Beiträge der Bezugswissenschaften zur Problemanalyse

Welche Bezugswissenschaften das Schulfach Politische Bildung in der Praxis benötigt, wird von Politikdidaktikern unterschiedlich beantwortet. Retzmann (1999, 32-34) hat im Lexikon der politischen Bildung drei Modelle herausgearbeitet:

1. **„Politik als Kern"- monodisziplinär?**
   Didaktiker wie Massing (2006, 89), Breit und Weißeno plädieren für einen Ansatz mit Politikwissenschaft als dominanter „Leitwissenschaft", die als integrierender Kern die Zusammenarbeit mit weiteren Bezugswissenschaften koordiniert. „Als pragmatisches Argument wird angeführt, das Politiklehrerinnen und –lehrer nicht Experten mehrerer Disziplinen sein könnten, sich als Experten für Politik jedoch in den relevanten Bezugswissenschaften selektiv orientieren können sollten" (Retzmann 1999, 33) Dieses „Unterordnungsmodell" wird aber durch seine Forderung nach Konzentration auf politologische Aspekte der komplexen Realität nationaler und internationaler Probleme nicht gerecht.

2. **„Additionsmodell"- duodisziplinär?**
   Aus der Diskussion um die Forderung nach mehr Wirtschaft in der Schule hat sich ein Modell entwickelt, in dem die Wirtschaftswissenschaften für den Fachbereich „Wirtschaft" und die Politikwissenschaft für den Fachbereich „Politik" zuständig ist. Die Soziologie mit ihrem Fachbereich „Gesellschaft und Soziales" wird in einigen Ländern hinzugefügt, in anderen marginalisiert. Die dabei entstehenden Überschneidungen werden zum Teil hingenommen oder zur Verknüpfung empfohlen, ohne didaktische Hinweise für die Art der Bearbeitung zu geben. Die fächerübergreifende Arbeit wird dabei weitgehend additiv ohne Integrationsanspruch konzipiert.
   Gegen dieses Additionsmodell hatte Retzmann (1999,33) eingewandt , „dass es weder dem Selbstverständnis der Disziplinen gerecht wird, noch die notwendige Einheit der politischen Bildung stiftet sowie durch die Unverbundenheit der partiellen Erkenntnisse die Vermittlung eines handlungsrelevanten Orientierungswissens gefährdet." Hier gibt es aber wie im „Strategiepapier zur ökonomischen Bildung" (Albers, 2006) erkennbar inzwischen beachtenswerte weitergehende Einsichten von Wirtschaftsdidaktikern, nach denen die Perspektive anderer sozialwissenschaftlicher Fachdisziplinen die ökonomische Perspektive erweitern und bereichern soll.

3. **„Integrationsmodell"- interdisziplinär?**
   Für Gagel (2007, 157), Reinhardt (1997, 56-59), Hedtke (2005, 23) und andere Didaktiker, die das Fach eher auf einer sozialwissenschaftlichen Basis sehen, steht dagegen eher fest, dass Fachunterricht der Politischen Bildung generell auf dem Hintergrund von Bezugswissenschaften gegeben wird. Genannt werden dabei vorrangig Politik-, Wirtschaftswissenschaft und Soziologie, aber auch Rechtswissenschaft als erste Wahl. Sander (2007, 60-61) nennt darüber hinaus noch Geschichte, Psychologie, Philosophie, Religionswissenschaften und an anderer Stelle die Geographie. Man könnte dazu noch Ökologie und Pädagogik nennen, um die grundlegenden Themen der Politischen Bildung abzudecken. Schließlich soll sich der fachliche Kern politischer Bildung nur mit Konzepten beschreiben lassen, die die Perspektiven mehrerer Sozialwissenschaften als miteinander vernetzt betrachten. „Als Argument für das Integrationsmodell wird die faktische Komplexität und Vieldimensionalität aller bedeutenden Gegenwartsprobleme angeführt, die von einer einzelnen Wissenschaft weder inhaltlich noch methodisch hinreichend verstanden, analysiert oder erklärt werden könne." (Retzmann 1999, 34)

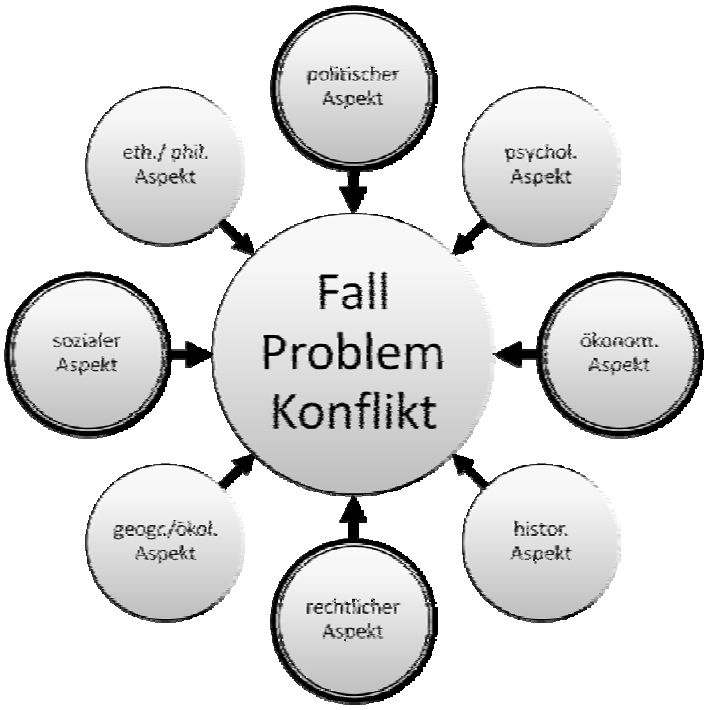
   Wer in der Sekundarstufe I und II über Unterrichtspraxis verfügt und sich mit der Planung von Unterrichtseinheiten beschäftigt, hat längst selber festgestellt, dass für die Analyse heutiger komplexer politischer, wirtschaftlicher und sozialer Probleme wie Kinderarmut und Jugendkriminalität in der Kommunalpolitik, Sozialstruktur und Sozialpolitik, Grund- und Menschenrechte, Migration, Islamismus, Terrorismus, Innere Sicherheit, Energieversorgung, Strukturwandel, Umweltpolitik, Globalisierung oder auch den Beitritt der Türkei zur EU oder Darfur – ein Konflikt im Sudan u.a.m. die politische Perspektive allein nicht ausreicht, um diese Probleme verstehen und beurteilen zu können.
   Die Arbeit mit den Bezugswissenschaften muss deshalb für den Unterricht so verbessert werden, dass die Auseinandersetzung nicht nur additiv, sondern zunehmend interdisziplinär vorgenommen wird.

Hedtke (2007, 27) sieht dafür als beste Möglichkeit, ein politisches Problem außer nach politischen, ökonomischen und soziologischen, auch nach kulturellen, rechtlichen, historischen und anderen Aspekten zu dimensionieren. Dieser elementar praktische Zugang, wie er es nennt, bietet die Unterscheidung von Dimensionen eines gesellschaftlichen Phänomens oder eines politischen Problems, ist aber nicht identisch mit disziplinären Zugängen. Denn wird eine der drei grundlegenden Disziplinen für ein Thema oder einen Kurs zur Leitdisziplin, ergänzen die anderen Bezugsdisziplinen aus ihrer Perspektive die für das Verständnis notwendigen Aspekte (siehe Modell Bezugswissenschaften mit Leitdisziplinen auf der nächsten Seite).
Diese Denkrichtung beschreibt recht treffend die Grundlage der hier vorgestellten interdisziplinären Politikdidaktik, die mit ihrem neuen Problemzyklus thematisch weitgehend Situationen, Fälle, Probleme oder Konflikte in curricular bestimmten Problemfeldern zum Ausgangspunkt hat. Das schließt nicht aus, dass im Unterricht aus zeitlichen Gründen auch mal lehrgangsmäßig notwendiges Orientierungswissen hinzugezogen werden muss.

Das Problem mit den Bezugswissenschaften
Auch wenn in der wissenschaftlichen Problemanalyse eine Vielzahl von Aspekten interessant wäre, bliebe einer Politiklehrerin in der Praxis nichts anderes übrig, als nach der Sachanalyse mit Rücksicht auf die Klassenstufe, die zur Verfügung stehende Zeit und die vorhandenen Materialien im Rahmen der drei (vier) Leitdisziplinen (Reinhardt 1997, 57 u. Hedtke 2005, 53) einen **thematischen Schwerpunkt zu setzen und von den übrigen Bezugswissenschaften nur die Beiträge auszuwählen, die zum Verständnis des Problems unbedingt erforderlich sind**. Es hängt also von der didaktischen Perspektive ab, welche Sozialwissenschaft den Schwerpunkt bildet. (siehe Vorüberlegungen zur Planung einer Unterrichtseinheit am Schluss)

Durch diese interdisziplinäre Vorgehensweise auf der Basis des neuen Problemzyklus arbeiten Lehrer und Schüler näher und verständlicher an der Realität der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Phänomene als mit dem kategorialen Politikzyklus.

Modell der Bezugswissenschaften mit möglichen Leitdisziplinen



„Braunschweiger Modell“ *© Quentmeier*

Bezugswissenschaften im Kerncurriculum ?

Da auch im niedersächsischen Kerncurriculum Politik-Wirtschaft Jg. 8-10 (2006, 12) die Vorgabe festgeschrieben ist, dass die **Analyse und die Beurteilung** gesellschaftlicher Phänomene in vielen Fällen nicht nur die Verknüpfung politischer und ökonomischer Sichtweisen erfordert, sondern auch die **Berücksichtigung weiterer Aspekte und Erklärungsansätze, die sich durch rechtliche, soziale, psychologi-**

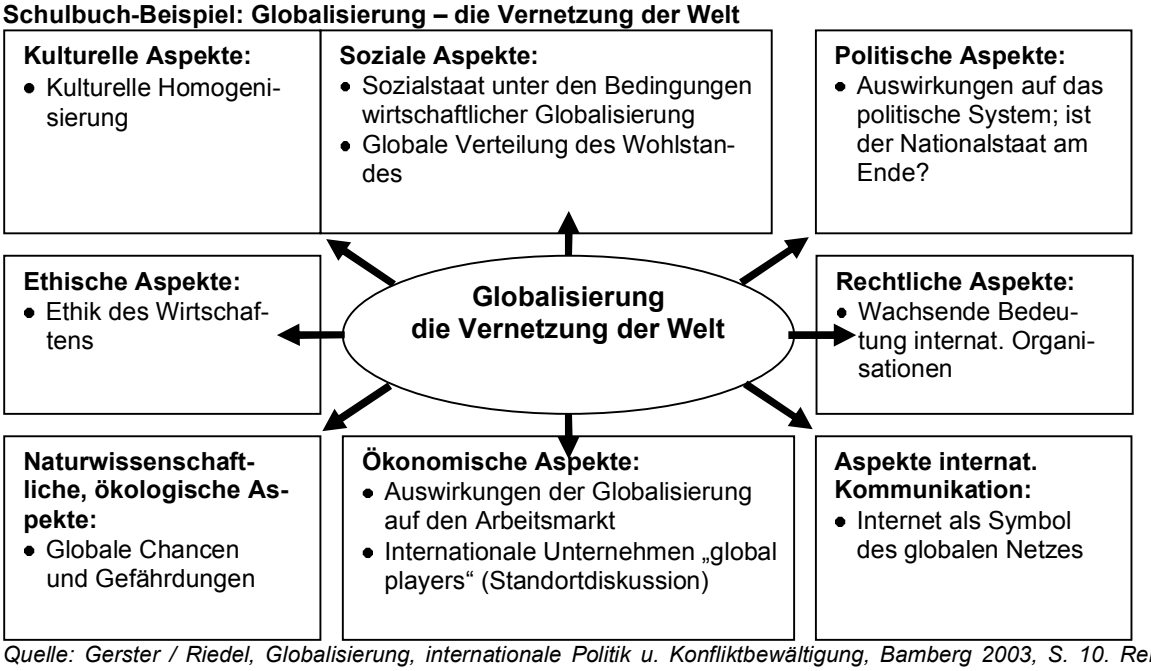
sche, ökologische und ethische Fragen ergeben, steht der Anwendung der interdisziplinären Didaktik nichts im Wege.

3.) Interdisziplinäre Politikdidaktik als Planungswerkzeug

Ein überzeugendes Beispiel für die Notwendigkeit und Anwendung einer interdisziplinären Politikdidaktik in einem Schulbuch stellt Riedels Planungsansatz zum Problemfeld Globalisierung dar, den er in mehreren Oberstufenbänden als Schaubild veröffentlicht hat. Der ökonomische Schwerpunkt allein kann die Ursachen und Folgen der Globalisierung nicht erklären und muss durch soziale, ökologische, politische u.a. Aspekte ergänzt werden.

Um die Unterrichtsplanung in diesem Sinne zu erleichtern, habe ich seit 2001 für die Lehrerausbildung neue geeignete Planungsmodelle entwickelt, von denen vier auf den folgenden Seiten zum Selber-Ausprobieren abgedruckt werden.

Schulbuch-Beispiel: Globalisierung – die Vernetzung der Welt



Quelle: Gerster / Riedel, Globalisierung, internationale Politik u. Konfliktbewältigung, Bamberg 2003, S. 10. Reihe Buchners Themen Politik Band 2

Die Sachanalyse als Problemanalyse mit dem Planungsmodell kann für Studenten und Referendare entweder wie in der Politikdidaktik üblich über Schlüsselfragen

- nach Entwicklung, Entstehung und Ursachen des Problems,
- seiner räumlich-geografischen Verbreitung,
- beteiligten polit. Akteuren oder politischen Reaktionen,
- wirtschaftl. Sachverhalten wie Kosten oder ökonomischen Interessen,
- sozialen und psychischen Folgen für Betroffene
- sowie Hilfen oder Lösungsmöglichkeiten erfolgen

oder indem man wie im Schulbuchbeispiel gleich die entsprechenden Teilprobleme den Aspekten zuordnet und dann entscheidet, welche davon für den Unterricht geeignet sind.

Es ist leichter, wenn man zur Arbeit mit dem Planungsmodell zunächst neuere Schulbücher heranzieht und dann notwendige Ergänzungen zum aktuellen Stand eines Problems mit Hilfe von Zeitungsartikeln, Fachbüchern, Fachzeitschriften, Lexika und dem Internet herausfindet. Die Aspekte lassen sich besonders bei aktuellen Themen auch von Schülern in arbeitsteiliger Gruppenarbeit zu einer Dokumentation zusammentragen.

Da in diesem offenen Planungsmodell die Lehrerin nach der Bedingungsanalyse selbst entscheidet, wie viele Aspekte eines Problems sie im Unterricht in Abhängigkeit von Klassenstufe, Thema, Zeit und Methode bearbeiten kann, lassen sich allgemeine Empfehlungen nicht geben. Für einen aktuellen politischen Schwerpunkt „Landtagswahlen 2008“ könnte man bei gründlicher Vorbereitung bis zu acht Aspekte gebrauchen. Bei internationalen Konflikten und bei dem Thema Globalisierung, die man auch projektartig in Gruppen bearbeiten kann, wäre die Nutzung der ganzen Bandbreite der Aspekte zum Verständnis der Probleme ideal. Aber oft reicht die Zeit nicht und dann hat der Schwerpunkt weniger Aspekte.

Problemzyklus 1: Planungsmodell zur Analyse und Beurteilung politischer **Probleme und Konflikte**

Historische Aspekte

Sozio- Kulturelle Aspekte

Politische Aspekte (Schwer-punkt)

Ethische / Rel./ Philos. Aspekte

Problem / Thema:

Psychologische Aspekte

Rechtliche Aspekte

Geograf./Ökol./Naturw. Aspekte

Ökonomische / Techn. Aspekte

Lösungsvorschläge

Diskussion und Beurteilung des Problems

„Braunschweiger Modell“ Nach der Problemanalyse muss eine didaktische Reduktion (Auswahl) erfolgen

© Quentmeier 02.01 - 09.07

Problemzyklus 2: Planungsmodell zur Analyse und Beurteilung wirtschaftl. Probleme und Konflikte

Historische Aspekte

Sozio- Kulturelle Aspekte

Ökonom. Aspekte (Schwerpunkt)

Ethische / Rel./ Philos. Aspekte

Problem / Thema:

Psychologische Aspekte

Rechtliche Aspekte

Geograf./Ökol./Naturw. Aspekte

Politische Aspekte

Lösungsvorschläge

Diskussion und Beurteilung des Problems

„Braunschweiger Modell“ Nach der Problemanalyse muss eine didaktische Reduktion (Auswahl) erfolgen

© Quentmeier 02.01 - 09.07

Problemzyklus 3: Planungsmodell zur Analyse und Beurteilung sozialer Probleme und Konflikte

Historische Aspekte

Politische Aspekte

Soziale Aspekte (Schwerpunkt)

Ethische / Rel./ Philos. Aspekte

Problem / Thema:

Pädag. / Psychol. Aspekte

Rechtliche Aspekte

Geograf./Ökol./Naturw. Aspekte

Ökonomische / Techn. Aspekte

Lösungsvorschläge

Diskussion und Beurteilung des Problems

„Braunschweiger Modell“ Nach der Problemanalyse muss eine didaktische Reduktion (Auswahl) erfolgen

© Quentmeier 02.01 - 09.02

Interdisziplinäre Didaktik der Politischen Bildung als Strukturmodell

Das auf der Seite 27 abgebildete didaktische Strukturmodell habe ich bereits 2001 im Auftrag der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung für einen Vortrag über Grundlagen der politischen Bildung (Kongress in Thorn /Polen) entwickelt und danach in Kurzform auf dem Bundeskongress für politische Bildung 2003 in Braunschweig vorgestellt.

Ziel der Arbeit mit dem didaktischen Strukturmodell ist es, Studenten und Lehrern von Anfang an in der Ausbildung einen Überblick über die Grundlagenbegriffe, Zusammenhänge und Vorgehensweisen bei der Unterrichtsplanung zu geben, ohne dass sie ein paar tausend Seiten über Politikdidaktik gelesen haben müssen. Durch die übersichtliche Struktur (im Original animierte farbige Einzelmodule in Powerpoint) sollen sie die Chance erhalten, bei ihren Planungsbemühungen grundlegende didaktische Vorgehensweisen eher zu verinnerlichen. Um diesen Auswahlprozess besser zu verstehen, der sowohl zwischen Unterrichtsmaterial und Kompetenzen als auch zwischen didaktischen Prinzipien, Inhalten und Methoden ablaufen muss, habe ich die entsprechende Hilfe auf der Seite 28 als „Vorüberlegungen zur Planung einer Unterrichtseinheit" diesen Ausführungen hinzugefügt. Das didaktische und aktuelle fachliche Wissen wird dann nach und nach in der Ausbildungsgruppe oder selbstständig erarbeitet. Mit Hilfe einer Powerpoint-Version lassen sich die Module der Planung entsprechend einzeln zusammenfügen oder durch Leermodule wie bei der Medien- und Sozialkompetenz, die im niedersächsischen Kerncurriculum nicht aufgeführt sind, kontrovers diskutieren. Das gelingt auch bei Diskussionen über die Notwendigkeit von Aktualität und Zukunftsorientierung, die zurzeit deutlich weniger in Politikdidaktiken erwähnt werden.
Schließlich kann jeder mit diesem Strukturmodell seine fachdidaktischen Grundlagenkenntnisse überprüfen und mit Hilfe von Handbüchern und Lexika der politischen Bildung weitgehend selbstständig verbessern.

Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe

Karsten Danehl
Fachseminarleiter Wirtschaft – Ausbildungsseminar I Braunschweig - GHR

Angelika Eikel
Wissenschaftliche Mitarbeiterin FU Berlin

Robert von Heusinger
Journalist – Ressortleiter Wirtschaftsredaktion Frankfurter Rundschau

StD Ludger Hillmann
Lothar-Meier-Gymnasium - Varel

Prof. Dr. G. Himmelmann
Landesvorsitzender DVPB Niedersachsen – TU Braunschweig

StDin Silke Kortemme
Gymnasium am Silberkamp - Peine

Prof. Dr. Ulrich Menzel
Geschäftsführender Leiter des Instituts für Sozialwissenschaften – TU Braunschweig

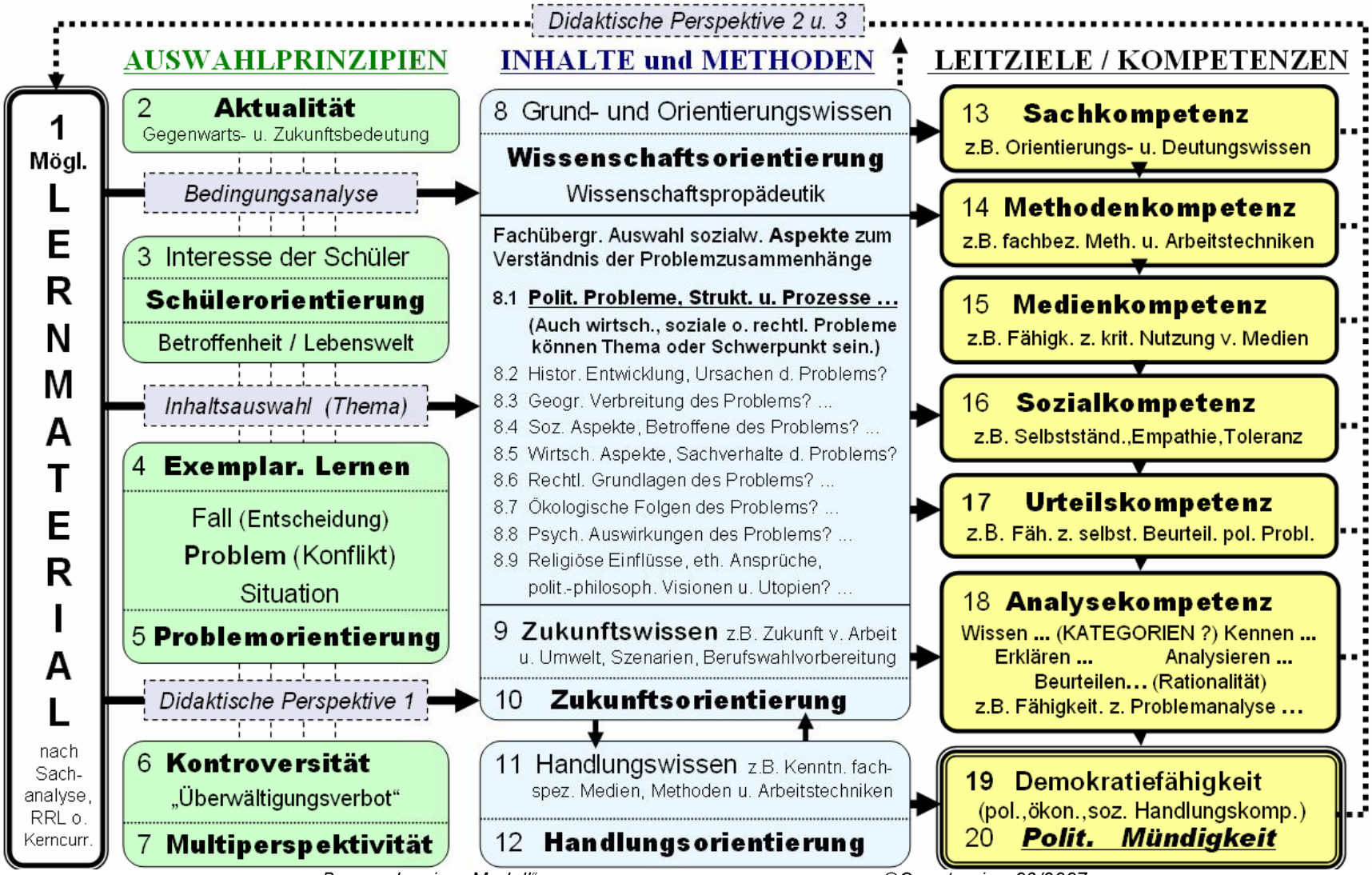
StD Manfred Quentmeier
Fachleiter für Politik-Wirtschaft, Studienseminar Braunschweig - Gymnasium

StD Rolf Schmalhorst
Kaiserin-Auguste-Viktoria-Gymnasium – Celle

StD Jürgen Westphal
Fachberater Politik-Wirtschaft – Landesschulbehörde Abteilung Osnabrück

Dr. Wilhelm Wortmann
DVPB Niedersachsen

Grundlagen einer interdisziplinären Didaktik der Politischen Bildung (Strukturmodell)



„Braunschweiger Modell“ ©Quentmeier 09/2007

Vorüberlegungen zur Planung einer Unterrichtseinheit im Fach Politik

➔ *Unterrichtsplanung ist ein zirkulärer Denkprozess, der im Prinzip keine festgelegte Abfolge kennt!*

1. Mögliche Ansätze:

1.1 Welche Z**iele, Kompetenzen** oder curricularen Vorgaben sollen angestrebt werden?

1.2 Welche **Lernmaterialien** gibt es zu diesem Thema für diese Klasse / diesen Jahrgang?

1.3 Wie ist der **aktuelle Stand** des ausgewählten Problems / Konflikts / Falles …?

1.4 Welche fachspezifischen **Arbeitstechniken** oder **Methoden** sollen eingeübt werden?

Aktuelles Ergebnis der fachspez. Problemanalyse

Thematische Fülle u. Komplexität möglicher Lerninhalte,

sowie weitgehende Vielfalt an Arbeitstechniken, Methoden, didaktischen Perspektiven u. Vorgehensweisen

2. Didakt. Perspektive 1

2.1 Welche Materialien zum Thema entsprechen den **fachdidakt. Prinzipien** der polit. Bildung? (Aktualität, Schülerorientierung, Exemplarität, **Problemorientierung**, Wissenschaftsorientierung, Kontroversität, Multiperspektivität, Handlungsorientierung, Zukunftsorientierung …)

Auswahl der Inhalte nach fachdidaktischen Prinzipien

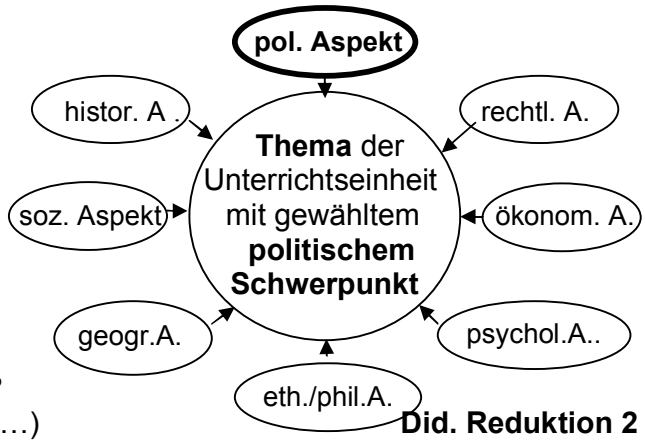
Didakt. Reduktion 1

3. Didakt. Perspektive 2: **Interdisziplinäre Didaktik der polit. Bildung**

3.1 Welche **sozialwiss. Aspekte** aus den Bezugswissenschaften werden zum Verständnis des Problems benötigt?

3.2 Welche Perspektive soll **Schwerpunkt** der Unterrichtseinheit werden? (Die politische, die wirtschaftliche, die soziale oder die rechtliche? …)

3.3 Welche **weiteren Aspekte** werden zum Verständnis des Sachverhalts benötigt? (z.B. ökologische, technische, religiöse …)



Did. Reduktion 2

4. Didakt. Perspektive 3

4.1 Welche der **ausgewählten Inhalte** eignen sich vom **Umfang** her für die begrenzte Unterrichtszeit?

4.2 Welche **Medien** u.**Methoden** erleichtern das Verständnis und die **selbstständige Erarbeitung** des Problems?

Stundenthemen mit Zielen / Kompetenzen Inhalten, Methoden und Medien

Did. Reduktion 3

„Braunschweiger Modell“ *©Quentmeier 09/2007*

Literatur

Ackermann, Paul, u.a. 1994: Politikdidaktik kurzgefasst.13 Planungsfragen für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts.
Albers, H.-J. u.a. Strategiepapier zur ökonom. Bildung. In: Unterricht Wirtschaft 3/06, 50-51
Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hrsg.) 2006: Politikunterricht geplant, Schwalbach/Ts.
Breit, Gotthard/Weißeno, Georg (Hrsg.) 2003: Planung des Politikunterrichts, Schwalbach/Ts.
Deichmann, Carl 2001: Fächerübergreifender Unterricht in der polit. Bildung, Schwalbach/Ts.
Detjen, Joachim 2006: Politik in der polit. Bildung, in: Politische Bildung, Heft 4, S. 26-45
Detjen, Joachim 2007: Politische Bildung, München
Gagel, Walter 2007:Wissenschaftsorientierung, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.) Handbuch politische Bildung, Bonn , S. 156 – 168
GPJE 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
Hedtke, Reinhold 2005a: Kernspaltung oder Kernfusion? Anmerkungen zum Kerncurriculum Politik-Wirschaft. In: Politik unterrichten, Heft 2, S. 6-17
Hedtke, Reinhold 2005b: Gemeinsam und unterschieden. Zum Problem der Integration von politischer und ökonomischer Bildung. In: Kahsnitz, Dietmar (Hrsg.) 2005: Integration von polit. und ökonomischer Bildung, Wiesbaden
Hedtke, Reinhold 2007: Politikwissenschaft oder Sozialwissenschaften?, in: Dirk Lange (Hrsg.) Strategien der politischen Bildung, Basiswissen polit. Bild. Bd. 2, Baltmannsweiler
Himmelmann, Gerhard 2007: Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, Schwalbach/Ts. 3.Aufl.
Kahsnitz, Dietmar (Hrsg.) 2005: Integration von polit. und ökonomischer Bildung, Wiesbaden
KMK 2005, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) Sozialkunde/Politik vom 17.11.2005
Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.) 1999: Politikunterricht – kategorial und handlungsorientiert, Schwalbach/Ts.
Lach, Kurt 1999: Möglichkeiten und Grenzen kategorialen Politikunterrichts. In: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.), Politikunterricht – kategorial und handlungsorientiert, Schwalbach/Ts., S. 124-136
Massing, Peter 1995: Wege zum Politischen. In: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.) Politik als Kern der politischen Bildung, Opladen, S. 61 – 98
Massing, Peter 1999: Wege zu einem kategorialen und handlungsorientierten Politikunterricht.
In: Kuhn/Massing (Hrsg.) Politikunterricht kategorial und handlungsorientiert, S. 5-38
Moegling, Klaus 2006: Politik unterrichten in der Sekundarstufe II. Schwalbach/Ts.
Nieders. Kultusministerium 2007: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymn. Oberstufe, Politik – Wirtschaft, Hannover
Nieders. Kultusministerium 2006: Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 8-10, Politik – Wirtschaft, Hannover
Pohl, Kerstin (Hrsg.) 2004: Positionen der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
Reinhardt, Sibylle 2005: Politikdidaktik – Praxishandbuch für die Sek. I und II, Berlin
Retzmann,Thomas 1999: Bezugswissenschaften. In: Richter/Weißeno (Hrsg.) Lexikon der politischen Bildung, Bd. 1 Didaktik und Schule, Schwalbach/Ts.
Sander, Wolfgang 2002: Politische Bildung nach der Jahrtausendwende. Perspektiven und Modernisierungsaufgaben. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 45, S. 36-44
Sander, Wolfgang (Hrsg.) 2007: Handbuch politische Bildung, Bonn
Sander, Wolfgang 2007: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen Politischer Bildung, Schwalbach/Ts.
Schiele, Siegfried 1991: Die Herausforderungen und die junge Generation. In: Claußen u.a. (Hrsg.) Herausforderungen Antworten. Polit. Bildung in den neunziger Jahren, Opladen
Trommer, Luitgard 2000: Lehrpläne zur Politischen Bildung in der Sekundarstufe I. In: Gegenwartskunde, Heft 1, S.79-86
Weißeno, Georg (Hrsg.) 2005: Politik besser verstehen – Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden
Weißeno, Georg (Hrsg.) 2006: Politik und Wirtschaft unterrichten, Bonn
Weißeno, Georg 2006: Kernkonzepte der Politik und Ökonomie – Lernen als Veränderung mentaler Modelle. In: Weißeno, G. (Hrsg.) Politik und Wirtschaft unterrichten. Bonn
Wessely, Uli 2004: Politische Bildung in der globalen Wissensgesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B. 7-8, S. 32-38

Die neuen EPA der KMK für das Fach Politik und das Kerncurriculum Politik-Wirtschaft – SEK II

Jürgen Westphal

Der zahlreich besuchte Workshop dokumentiert das hohe Interesse an den Veränderungen im Fach Politik-Wirtschaft in Niedersachsen.

Ab der Abiturprüfung 2009 sind die neuen Einheitlichen Prüfungsanforderungen Sozialkunde/Politik für das Fach Politik-Wirtschaft in Niedersachsen anzuwenden (siehe Erlass des MK vom 1.10.2006, abgedruckt im Schulverwaltungsblatt 10/2006, S. 377/378). Die eigenen niedersächsischen EPA Gemeinschaftskunde entfallen.

Die neuen EPA Sozialkunde/Politik, eingeführt durch KMK-Beschluss vom 17.11.2005, können direkt von der Homepage der KMK heruntergeladen werden: http://www.kmk.org/doc/beschl/EPA-Sozialkunde_Politik.pdf. Diese sind in fachdidaktischen Aufsätzen positiv aufgenommen worden. Sie orientieren sich am Kompetenzbegriff und gliedern die Problemfelder in drei Inhaltsbereiche: Politik, Gesellschaft, Wirtschaft. Hervorzuheben sind vor allem die Beispielaufgaben für die schriftliche und mündliche Abiturprüfung; diese Aufgaben wurden mit großer Sorgfalt und Mühe erstellt und sind in diesem Sinne als wirk-

beispielhaft zu verstehen.

Das niedersächsische Kerncurriculum Politik-Wirtschaft für den Sekundarbereich II (Download unter: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_go_powi_07_nib.pdf) tritt zum 01.08.2009 für den Schuljahrgang 11 und dann aufsteigend in Kraft. Nähere Einzelheiten kann man dem Erlass „Kerncurricula, Rahmenrichtlinien und Curriculare Vorgaben für das allgemein bildende Schulwesen" vom 1.10.2007, Schulverwaltungsblatt 10/2007, entnehmen.

Im Workshop wurden vor allem die Themen und Inhalte des Faches Politik-Wirtschaft besprochen:

a) Zweistündiges Ergänzungsfach:

11/1: Die Bundesrepublik in der globalisierten Wirtschaft

- Chancen und Risiken der Globalisierung aus der Sicht unterschiedlicher Akteure (Konsumenten, Arbeitnehmer, Unternehmer, Staat)
- Indikatoren und Ursachen der Globalisierung
- Außenwirtschaftliche Leitbilder (Freihandel versus Protektionismus)
- Die Auseinandersetzung um eine Welthandelsordnung am Beispiel der WTO

11/2: Das Ringen um Frieden und Sicherheit am Beispiel eines Konflikts auf internationaler Ebene

- Sicherheitspolitische Herausforderungen (insbes. Terrorismus und Ressourcenkonflikte)
- Konzepte der Konfliktbearbeitung (zivile und militärische)
- Die Möglichkeiten internationaler Institutionen und Organisationen (EU; UNO; NATO) zur Friedenssicherung und Konfliktbewältigung
- Der politische Willensbildungsprozess in Deutschland bei einem Auslandseinsatz der Bundeswehr

Für das zweistündige Ergänzungsfach steht die internationale Dimension im Mittelpunkt; die lokale, nationale und supranationale Ebene ist in den Klassen 8-10 besprochen worden.

b) Vierstündiges Prüfungsfach:

11/1: Demokratie und sozialer Rechtsstaat

1. Der politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozess am Beispiel eines Gesetzes zur Sozialpolitik

- Rolle und Funktion der Medien in der Demokratie (insbesondere beim Agenda-Setting)
- Parteien (Stellung im Grund- und Parteiengesetz; Spannungsverhältnis von Freiheit und Gleichheit in programmatischen Aussagen)
- Verbände (Formen des Verbandseinflusses; Lobbyismus), Initiativen und Bewegungen
- Das Machtgefüge der Verfassungsorgane im politischen Entscheidungsprozess

2. Demokratie

- Das Demokratiemodell des Grundgesetzes (Volkssouveränität; streitbar/wehrhaft; repräsentativ; wertgebunden; föderal)
- Formen und Theorien der Demokratie (plebiszitär, parlamentarisch, präsidentiell)
- Zukunft der Demokratie in der Bundesrepublik (Bürger-/Zivilgesellschaft, Entwicklung des Wählerverhaltens)

11/2: Wirtschaftspolitik in der Sozialen Marktwirtschaft

1. Die Rolle des Staates in der sozialen Marktwirtschaft

- Wirtschaftspolitische Ziele (wie Vollbeschäftigung, Peisstabilität, gerechte Einkommens- und Vermögensverteilung) als Subziele gesellschaftlicher Werte (wie Freiheit, Gerechtigkeit, Sicherheit) und Zielkonflikte
- Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft: Wettbewerbs-, Sozial- und Marktkonformitätsprinzip
- Marktversagen und Staatsversagen

2. Wirtschaftspolitik am Beispiel des Beschäftigungsproblems

- Arbeitslosigkeit: statistische Erfassung, Ursachen; Folgen für die soziale Sicherung sowie für die Staatsfinanzen
- Die konjunkturpolitische Dimension des Beschäftigungsproblems (Beziehung zwischen Konjunktur- und Beschäftigungsentwicklung, angebots- versus nachfrageorientierte Konzeptionen)
- Die ordnungspolitische Dimension des Beschäftigungsproblems (Regulierung und Deregulierung des Arbeitsmarktes sowie ihre Auswirkungen auf Arbeitnehmer und Unternehmen)
- Die strukturpolitische Dimension des Beschäftigungsproblems (Strukturerhaltungs-, Strukturanpassungs- und Strukturgestaltungspolitik)
- Grenzen nationaler Beschäftigungspolitik angesichts der Verlagerung von Kompetenzen auf die EU-Ebene

12/1: Internationale Sicherheits- und Friedenspolitik

1. Internationale Herausforderungen

- Alte und neue Formen kriegerischer Auseinandersetzungen (insbesondere zwischenstaatliche, semiprivate und private Kriege; asymmetrische Kriegsführung)
- Erscheinungsformen, Ursachen und Folgen des internationalen Terrorismus
- Globale Ressourcen und Ressourcensicherung (insbesondere Konflikte und Abkommen am Beispiel von Energiearten und Emissionen)

2. Akteure und Strategien der internationalen Sicherheits- und Friedenspolitik

- Deutsche Außen- und Sicherheitspolitik seit 1989/90 und die Rolle der Bundeswehr (insbesondere die Einordnung Deutschlands in UN-, EU- und transatlantische Zusammenhänge)
- Möglichkeiten internationaler Institutionen und Organisationen (UNO, NATO, EU) zur Friedenssicherung und Konfliktbewältigung
- Verrechtlichung der internationalen Beziehungen (insbesondere Internationaler Strafgerichtshof)

12/2: Internationale Wirtschaftsbeziehungen

Weltwirtschaft zwischen Liberalisierung und Protektionismus

- Gründe für internationalen Handel (insbesondere Kosten- und Preisunterschiede) und Entwicklungstendenzen des Welthandels (z. B. überproportionale Zunahme des Welthandels gegenüber der Weltwirtschaftsleistung)
- Der Unternehmensstandort Deutschland im Rahmen der Globalisierung (insbesondere Ursachen der Internationalisierung von Unternehmen)
- Devisenmarkt und Wechselkursbildung (Wechselkurs beeinflussende Faktoren, Wirkungen von Wechselkursänderungen)
- Außenwirtschaftliche Leitbilder (Freihandel versus Protektionismus) und Instrumente der Außenwirtschaftspolitik (tarifäre und nichttarifäre Handelsbeschränkungen)
- Ansätze und Institutionen einer Weltwirtschaftsordnung (insbesondere Welthandelsorganisation)

Die Themen und Inhalte für das vierstündige Prüfungsfach sind weitgehend positiv aufgenommen worden. Einzige Kritik wurde im Grunde an der Stoffülle angesichts des Zentralabiturs geäußert, da man jetzt vier thematische Themenfelder erarbeiten müsse, zuvor seien es nur drei gewesen.

Politische Bildung neu denken – Demokratie in der Schule lernen und leben

Angelika Eikel

Als ein wesentliches Anliegen der politischen Bildung in Deutschland gelten die Förderung und die Bekräftigung der Demokratie. In der allgemein bildenden Schule wird diese Aufgabe zumeist vorrangig dem politischen Unterricht zugesprochen. Seine zentrale Aufgabe – so sehen es die Curricula und Rahmenlehrpläne vor – liegt in der Vermittlung von zunehmend auch interdisziplinärem Wissen über demokratische Prozesse, Strukturen und Institutionen der Gesellschaft. Die verstärkte Verknüpfung des Fachs mit anderen Disziplinen, wie derzeit mit der Wirtschaft, und die damit verbundene Reduktion zeitlicher Ressourcen zur Vermittlung politischer Themen stößt dabei nicht selten auf Unverständnis: „Wie soll politische Bildung unter diesen Bedingungen einen Beitrag leisten können zur Förderung von Demokratie, zur Prävention von Extremismus, Menschenfeindlichkeit und Jugendgewalt?" ist eine der Fragen, die demokratisch motivierte Lehrer umtreibt. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden ein Ansatz aufgezeigt werden, der eine veränderte Denkart demokratisch-politischer Bildung in der Schule beschreibt und dabei zugleich eine erweiterte Plattform zur Förderung von Demokratie eröffnet.

Demokratie lernen – eine Aufgabe für die ganze Schule

Will man im Zusammenhang mit der politischen Fachwissenschaft die Idee und Sinnhaftigkeit einer Demokratiepädagogik erläutern, so begegnet man oft zuerst der Frage, welcher „Begriff" von Demokratie dem zugrunde liegt. Insofern soll zunächst das sich mit diesem Ansatz verbindende Demokratieverständnis skizziert werden, bevor der Ansatz in seinen pädagogischen und schulentwicklungsbezogenen Facetten vorgestellt wird.

Demokratie als Regierungsform, Gesellschaftsform und Lebensform

„Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung" (Dewey 1916/2000, S. 121). Aus-gehend von diesem Demokratieverständnis John Deweys prägte Gerhard Himmelmann in den vergangenen Jahren den mehrdimensionalen Begriff der „Demokratie als Regierungsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform" (Himmelmann 2001). Während Demokratie als Regierungs- und Herrschaftsform vorrangig verfassungsstaatliche Strukturen, Institutionen und Verfahren fokussiert, richtet sich Demokratie im Verständnis als Gesellschaftsform auf Sphären bürgerschaftlicher Gesellschaftsorganisation, wirtschaftliche Interessen und Markdynamiken, Mediendemokratie, Formen sozialen Ausgleichs und ähnliche gesellschaftliche Prinzipien, deren Interaktion auf die gesellschaftliche Qualität demokratischer Herrschaftsform verweist. Demokratie in ihrer Dimension als Lebensform fokussiert Demokratie auf einer Mikroebene: Hier geht es um die Qualität der sozialen Beziehungen der Menschen untereinander, um Prozesse der friedlichen Konfliktlösung und demokratischen Aushandlung zwischen Einzelnen verbunden mit Werten wie gegenseitigem Respekt und Anerkennung, Selbstbestimmung und soziale Zugehörigkeit, Beteiligung und Verantwortung.

Betrachtet man die politische Fachwissenschaft im Zusammenhang dieses Demokratieverständnisses, so findet sich vordergründig das Verständnis von Demokratie als verfassungsstaatlich organisierte Regierungsform. Das dabei voran gestellte Bildungsziel ist die Vermittlung von Wissen *über* Demokratie als Voraussetzung für eine aufgeklärte Urteilsbildung mündiger Bürger. Mit Demokratie als Gesellschaftsform und als Lebensform verbindet sich demgegenüber sowohl eine Erweiterung des Bildungsziels „Demokratieförderung" als auch eine Veränderung der Lernumgebungen zur Demokratiepädagogik: Neben Kenntnissen über Demokratie, geht es hier um den Erwerb von Kompetenzen *für* Demokratie und um Prozesse des Lernens *durch* Demokratie in allen drei Lesarten. Das zugrunde liegende didaktische Prinzip ist dann eine „gelebte Demokratie". Denn sollen Schülerinnen und Schüler ein Demokratiebewusstsein (Himmelmann 2007) bzw. einen demokratischen Habitus (Edelstein 2007) im Sinne von demokratischen Einstellungen, Bereitschaften und Verhaltensweisen ausbilden, erfordert dies die unmittelbare Erfahrung von Demokratie im alltäglichen Zusammenleben. Und diese Aufgabe kann nicht allein durch das Fach Politik und den Unterricht geleistet werden; sie schließt vielmehr die gesamte Schule ein.

Das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben"

Welches Ansätze zur Förderung von Demokratie in diesem Sinne sein können, zeigt das bundesweite Modellprogramm „Demokratie lernen und leben". Das von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BmBF) geförderte Projekt wurde in den Jahren von 2002 bis 2007 in über 170 Schulen aus 13 Bundesländern realisiert. Anlass zur Förderung des Projekts war die verstärkte Beobachtung von Politikverdrossenheit, Rechtsextremismus und Gewaltbereitschaft unter Jugendlichen, der das Programm durch die Entwicklung und Erprobung verschiedenster Präventionsmaßnahmen begegnen sollte. Dazu wurde ein Schulentwicklungsansatz gewählt, der die ganze Schule als Lern- und Lebensort für Demokratie in den Blick nimmt. Zwei zentrale Zielsetzungen lagen diesem zu Grunde: die Förderung demokratischer Handlungskompetenz als Bildungsziel auf Seiten der Schülerinnen und Schüler und die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und Schulqualität seitens der Institution Schule. Mit der gleichzeitigen Verfolgung beider Ziele – der persönlichen Kompetenzförderung und der Entwicklung von Schulqualität – begegnet das Konzept dem lern- und entwicklungspsychologischen Zusammenhang von sozialem Klima und Kultur für erfolgreiches Lernen und Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern. Der sich damit verbindende pädagogische Ansatz wird in Deutschland als Demokratiepädagogik bezeichnet. Demokratiepädagogik beschreibt insofern ein spezifisches Bildungskonzept wie auch ein Konzept zur demokratischen Qualitätsentwicklung von Schulen. Mit ihr verbindet sich ein Repertoire von Lerngelegenheiten und Kontexten, die

Abbildung 1: "Module" und Ansätze zur Förderung von "Demokratie lernen und leben" in der Schule

zum Erwerb demokratischer Kompetenzen und zur Entwicklung demokratischer Schulqualität beitragen.

Eine Auswahl von Ansätzen zur Förderung des Lernens und Lebens von Demokratie in der Schule in diesem Sinne zeigt Abbildung 1.

Demokratische Handlungskompetenz – ein demokratiepädagogisches Bildungsziel

Was bedeutet es, wenn Schülerinnen und Schüler demokratische Handlungskompetenz erwerben sollen bzw. was ist eigentlich demokratische Handlungskompetenz?
Vor dem Hintergrund des dargestellten Demokratiebegriffs versteht die Demokratiepädagogik unter demokratischer Handlungskompetenz das Vermögen, „an demokratischen Gesellschafts- *und* Lebensformen teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen aktiv zu gestalten. Sie trägt dazu bei, die Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiter zu entwickeln" (Edelstein, Eikel, de Haan, Himmelmann, S. 6). Es geht also um eine Befähigung zur Demokratie in allen drei dargestellten Dimensionen. Damit basiert ein demokratisch kompetentes Handeln gleichzeitig auf einer Reihe an verschiedenen Dispositionen, Fähigkeiten und mentalen Implikationen, denn demokratisch kompetentes Handeln umfasst neben spezifischem Wissen über Demokratie als Grundlage für Orientierung und Urteil auch die Motivation, die Werte und Normen, das aktive Handeln und die Reflexionsfähigkeit der Person im Zusammenhang konkreter Situationen. In diesem Sinne setzt sich demokratische Kompetenz als komplexe, mehrdimensionale Handlungskompetenz aus verschiedenen Anteilen zusammen (vgl. Abbildung 2).

Demokratische Handlungskompetenz im Zusammenhang des Fachs Politik

Obwohl die Förderung demokratischer Handlungskompetenz keineswegs nur in der Verantwortung eines einzigen Faches liegt und liegen kann, spielt der politische Unterricht weiterhin eine wichtige Rolle bei der Demokratieförderung – und zwar in seinen fachlichen wie auch seinen überfachlichen und projektdidaktischen Kontexten.
Betrachtet man die Bildungsstandards und die Lehrpläne für das Fach Politik(-Wirtschaft), so zeichnet sich seine Aufgabe ab: Es geht im Besonderem um die Vermittlung spezifischer Kenntnisse und Wissensbestände, die Schülerinnen und Schülern dabei helfen sollen, sich in der Demokratie als Staats- und Gesellschaftsform zu orientieren sowie politische und wirtschaftliche Probleme bearbeiten und kompetent beurteilen zu können (vgl. GPJE 2004, Niedersächsisches Kultusministerium 2006). Dieses Wissen, analytische Denken und Urteilen beschreibt einerseits eine Basis für demokratisch kompetentes Handeln im oben beschriebenen Sinne; andererseits steht es hier jedoch weniger stark im Zentrum. Demokratische Handlungskompetenz als Bildungsziel rückt vielmehr die Person des Schülers mit seinen demokratischen Einstellungen und seinem politischen, gesellschaftlichen und sozialen Handeln in den Fokus.
Damit entspricht dieses Kompetenzkonzept dem beschriebenen Demokratieverständnis. Denn Demokratie als Lebensform berührt das Demokratiebewusstsein, die Entwicklung eines demokratischen Habitus

	Teilkompetenzen demokratischer Handlungskompetenz
kognitiv	Für demokratisches Handeln Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen
	Probleme demokratischen Handelns erkennen und beurteilen
handlungs-systematisch	Systematisch handeln und Projekte realisieren
	Öffentlichkeit herstellen
motivational	Sich motivieren, Initiative zeigen und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen
personal	Eigene Interessen, Meinungen und Ziele entwickeln und verteidigen
	Interessen in demokratische Entscheidungsprozesse einbringen
reflexiv	Eigene Werte, Überzeugungen und Handlungen im größeren Kontext reflektieren
	Die Perspektive Anderer übernehmen
sozial - normativ	Mit Diversität und Differenz konstruktiv umgehen und Konflikte fair lösen
	Normen, Vorstellungen und Ziele demokratisch aushandeln und miteinander kooperieren
	Empathie, Solidarität und Verantwortung gegenüber Anderen zeigen

Abbildung 2: Teilkompetenzen demokratischer Handlungskompetenz

der Schülerinnen und Schüler; es wird die Person des Schülers mit seinen persönlichen und sozial-normativen Kompetenzen angesprochen.
Darüber hinaus fußt demokratische Handlungskompetenz auf einem lern- und handlungstheoretisch begründeten Kompetenzbegriff (vgl. Eikel 2005). Es geht um die Befähigung zum tatsächlichen Handeln[1]: um aktives, verantwortungsvolles und reflektiertes Partizipieren an der Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform. Denn die Entwicklung eines Demokratiebewusstseins, eines demokratischen Habitus', der ein demokratisches Handeln motivieren und befähigen kann, verlangt zugleich nach einer Förderung emotional-motivationaler Kompetenzanteile ebenso wie nach der Entwicklung konkreter Handlungsfähigkeiten in realistischen Situationen.
All diese Elemente einer erfolgreichen Förderung von Handlungskompetenzen machen ihre erfolgreiche Förderung nicht nur von Lehr- und Lernmethoden abhängig, sondern auch vom Lernkontext, vom sozialen Klima und von der Lernkultur insgesamt.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Förderung demokratischer Handlungskompetenz als Bildungsziel im Zusammenhang mit fachspezifischen Kompetenzen, wie sie in den entsprechenden Bildungsstandards und Lehrplänen festgelegt werden, so muss zunächst festgestellt werden, dass diese nicht identisch sind (vgl. Abs 2007). Sie könnten sogar als konkurrierend ausgelegt werden, was aber nicht der Fall sein muss, denn sie schließen auch nicht einander aus. Ist es ein Ziel des Fachs Politik einen Beitrag zur allgemeinen Bildung zu leisten, so bietet die Demokratiepädagogik – ausgehend von dem mehrdimensionalem Demokratiebegriff und dem Konzept demokratischer Handlungskompetenz – ein geeignetes Referenzkonzept an, in dessen Zusammenhang sich die allgemein bildenden Ziele des Fachs Politik konkretisieren lassen, ohne ihren spezifischen Fokus aufzugeben.

Demokratische Handlungskompetenz fördern: Lernarrangements für Schulklasse, Unterricht, fachübergreifende Projekte und Schulleben

Wie in Abbildung 1 skizziert, verbinden sich mit dem Ansatz der Demokratiepädagogik eine Reihe an Ansätzen und Konzepten über verschiedene Ebenen der Schule hinweg. Prominente Beispiele sind z.B. der Klassenrat, Schülerpatenschaften, Mentorenmodelle und Mediationsansätze ebenso wie Service Learning oder auch Schülerfirmen. In Anbindung an diese und andere Konzepte offeriert die Demokratiepädagogik konkrete Praxishilfen zur Gestaltung eines demokratieförderlichen Unterrichts und fachübergreifender Projekte auch für den politischen Unterricht. Einige Beispiele dieser „Lernarrangements" (vgl. Diemer & Berkessel 2007) seien hier im Zusammenhang des zugrunde liegenden Demokratieverständnisses skizziert, ohne dabei eine trennscharfe Zuordnung zu den Demokratiedimensionen vornehmen zu können oder zu wollen:

Demokratie als Lebensform

Lernarrangements zur Förderung von Demokratie als Lebensform in der Schule sind neben dem Klassenrat zum Beispiel auch Betzavta-Übungen, die kooperative Entwicklung von Werten demokratischen Zusammenlebens, Diskussion moralischer Dilemmageschichten u.a. Der in diesem Zusammenhang wohl umfassendste und grundlegendste demokratie-pädagogische Ansatz ist der Klassenrat. Der Klassenrat beschreibt eine eher basisdemokratische Beteiligungsform, die repräsentative und projektorientierte Formen ideal ergänzt, nicht zuletzt weil hier alle Schülerinnen und Schüler aktiv eingebunden sind. Im Mittelpunkt des Klassenrats stehen die eigenverantwortliche Organisation des Zusammenlebens in der Klasse und die gemeinsame Bearbeitung von Themen, Problemen, und Aufgaben der Klasse durch die Klasse selbst. Die Schüler nehmen ihr Zusammenleben als Klassengemeinschaft selbst in die Hand, handeln Regeln aus, treffen Vereinbarungen, besprechen Konflikte und übernehmen unterschiedlichste Aufgaben zur Gestaltung des Lebens und Lernens in der Klasse.

Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben"

Unter der Federführung von Prof. Dr. Eckhard Klieme (Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung) wurde nun der „Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms Demokratie lernen und leben" vorgelegt. Im Zentrum steht der Bericht zur Abschlussbefragung an den Schulen des Programms.
http://www.blk-demokratie.de/

[1] Wie bereits aus der Umweltforschung bekannt ist, kann nicht davon ausgegangen werden, dass Wissen über bestimmte Sachverhalte, Verhaltensweisen und dessen Folgen auch zu entsprechendem Handeln führt (siehe z.B. Kuckartz 1998 sowie Lehmann 1999). Zu wissen, welches Verhalten in bestimmten Situationen demokratisch wäre und dieses als demokratisch oder undemokratisch beurteilen zu „können", bedeutet demnach nicht, dass man sich auch demokratisch verhält – Wissen und Handeln in diesem Sinne sind zweierlei: Wissen liefert zwar eine Grundlage, führt aber nicht unbedingt auch zu demokratischem Handeln.

Demokratie als Gesellschaftsform

Zur Förderung von Demokratie als Gesellschaftsform eignen sich Konzepte wie Service-Learning, Community Service, schulische Konfliktlotsen- und Mediationskonzepte ebenso wie die Einrichtung von Schülerfirmen.
Einen auch für den projektorientierten Politikunterricht besonders interessanten Ansatz beschreibt das Service Learning. Beim Service Learning geht es um problemorientiertes, situiertes Lernen von Inhalten ebenso wie um die Ermöglichung und Förderung von aktiver Verantwortungsübernahme für gemeinnützige Aufgaben. Dabei ist Service Learning an curriculare Bildungsziele und Themen gebunden und beteiligt durch seine Anbindung an den Unterricht ganze Schulklassen oder übergreifende AGs an der aktiven Bearbeitung von realen kommunalen Problemen

Demokratie als Regierungsform

Die Förderung von Demokratie als Regierungsform lässt sich durch Ansätze wie Schülervertretungen und die Einrichtung von Parlamenten und Räten beschreiben. Als demokratiepädagogische Lernarrangements wird unter verschiedenem anderem eine „Debatte im Stadtrat" oder ein „Planspiel Kommunalpolitik" angeboten.

Demokratische Schulqualität – institutionelles Entwicklungsziel und Verfahren

Demokratie zu lernen und zu leben und dabei demokratische Handlungskompetenz entwickeln zu können beschreibt ein Bildungsziel, das, wie oben dargestellt, nicht unabhängig von kontextuellen Bedingungen wie Klimafaktoren und der Kultur des Lernens und Zusammenlebens in der Schule gedacht werden kann[1]. Demokratiepädagogik betrachtet daher die Förderung des Demokratie Lernens im Zusammenhang mit der Entwicklung einer demokratischen Qualität der Schule als Ganzes.

Demokratische Schulqualität

Demokratische Schulqualität richtet sich neben demokratiepädagogisch relevanten Ergebnissen – also die Förderung demokratischer Handlungskompetenz und die Zufriedenheit mit der Schule insgesamt – auch auf demokratische Strukturen und demokratieförderliche Prozesse und Verfahren in der Schule. Solche demokratisch-partizipativen Strukturen bezeichnen zum Beispiel basisdemokratische und repräsentative Einrichtungen der Schule zur demokratischen Mitsprache, aktiven Mitgestaltung und politischen Mitbestimmung von Schülern, Lehrern und Eltern (wie Klassenrat, Foren, Schülervertretung, Elternrat, Schulparlament, paritätisch besetzte Steuergruppen etc.). Demokratieförderliche Prozesse in der Schule fokussieren demgegenüber die Qualität der schulischen Entwicklungsverfahren ebenso wie die des sozialen Umgangs miteinander: Hier geht es um demokratie-pädagogische Lehr- und Lernprozesse und demokratische Schulentwicklungsverfahren ebenso wie um gegenseitigen Respekt und Anerkennung ausdrückende Kommunikations- und Kooperationsformen in Unterricht und Schule.
Im Zusammenhang des „Qualitätsrahmens Demokratiepädagogik" (De Haan, Edelstein, Eikel 2007) wird eine demokratische Schulqualität innerhalb von acht Qualitätsbereichen definiert:

- Kompetenzen
- Lerngruppe & Schulklasse
- Unterricht
- Schulkultur
- Schulöffnung
- Personalentwicklung
- Schulmanagement
- Schulprogramm & Entwicklung

So beschreibt das Qualitätsfeld „Schulkultur" beispielsweise das Ziel, die Kultur der Schule durch demokratische Werte und Kommunikationsformen zu prägen und ihren Beteiligten vielfältige Möglichkeiten zur Mitsprache, Mitgestaltung und Mitbestimmung an für sie bedeutsamen Fragen und Themen zu bieten. Was dies im Einzelnen bedeuten kann, wird durch entsprechende Kriterien konkretisiert (vgl. Abbildung 3). Mit Blick auf alle acht Qualitätsfelder wird auf diese Weise ein spezifischer Kriterienkatalog offeriert, der Schulen eine Orientierungshilfe zur Leitbild- und Schulprogrammentwicklung ebenso wie zur internen Evaluation von demokratischer Schulqualität anbietet. Damit dieser Katalog zur Selbstbewertung der eigenen Schulqualität dienen kann, sind darüber hinaus in jedem der Qualitätsbereiche mögliche Nachweise zur Qualitätsüberprüfung ergänzt. Darüber hinaus werden exemplarisch Lernarrangements, Methoden und Maßnahmen angeführt, welche zur Entwicklung und Verbesserung der Qualität in dem jeweiligen Bereich dienen können.

Das DemokratieAudit - ein demokratiepädagogisches Selbstbewertungsinstrument

Allgemein werden in Audits mithilfe eines spezifischen Kriterienkatalogs auf systematische Weise Entwicklungsfortschritte in der Unterrichts-, Personal-

[1] Inzwischen weisen verschiedene Studien auf den Einfluss des Schul- und Lernklimas auf das Lernen wie auch auf die Motivation von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen hin. Eine demokratisch-partizipative Lern- und Schulkultur berücksichtigt dabei wichtige Faktoren eines förderlichen Klimas und verspricht dabei eine bedeutsame Rolle für die Zufriedenheit von Lehrpersonal, Schülerinnen und Schülern und den Erfolg von Schule insgesamt zu spielen.

Die Schülerinnen und Schüler unserer Schule verfügen über *demokratische Urteils- und Handlungskompetenz*, die sie dazu befähigt an demokratischen Gesellschafts- und Lebensformen aktiv und verantwortungsvoll teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen zu gestalten.

In unseren *Schulklassen* werden demokratische Regeln und Normen des Umgangs miteinander gelebt und die Schülerinnen und Schüler übernehmen aktiv Verantwortung in und für die Klassengemeinschaft.

Der *Unterricht* an unserer Schule ist gekennzeichnet durch verständnisorientierte Lehr- und Lernformen und bietet den Schülerinnen und Schülern durch vielfache Gelegenheit zur Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung an relevanten Unterrichtsfragen die Möglichkeit zur Entwickllung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Unsere *Schulkultur* ist durch demokratische Werte und Kommunikationsformen geprägt und bietet ihren Beteiligten umfassende Möglichkeiten zur Mitsprache, Mitgestaltung und Mitbestimmung an für sie bedeutsamen Fragen und Themen.

Unsere Schule pflegt *Kooperationen* zu verschiedenen externen Partnern, um gemeinsam demokratiebezogene Ziele in Schule, Kommune und Gesellschaft zu realisieren.

Die *Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter* unserer Schule sind befähigt und motiviert dazu, im Sinne demokratiebezogener Ziele zusammenzuarbeiten und ihr Handeln zu professionalisieren.

Unser *Schulmanagement* initiiert und fördert eine demokratiebezogene Schulprogrammentwicklung und motiviert die Mitglieder der Schulgemeinschaft zur aktiven Beteiligung.

Unsere Schule verfügt über ein *Schulprogramm*, das demokratiepädagogische Ziele, Maßnahmen und Strukturen beinhaltet und als partizipatorische Planungs- und Entwicklungsinstrument dient.

Abbildung 3: Mögliche Leitsätze eines Schulprogrammes von "Demokratie-Schulen"

und Organisationsentwicklung der Schule begutachtet. Sie beschreiben kommunikationsbasierte Verfahren intern gesteuerter Schulqualitätsentwicklung, die gleichzeitig – auf der Basis von Freiwilligkeit – zur externen Begutachtung und Zertifizierung von Schulen genutzt werden können.

Das so genannte Demokratie Audit verknüpft die Methode der Selbstbewertung mit dem angesprochenen Kriterienkatalog. Dieser ermöglicht es, eine Selbstbewertung der eigenen Schulqualität mit Hilfe einer Bewertungsskala unter demokratiepädagogischen Kriterien durchzuführen. Wichtig ist, dass diese Selbstbewertung der eigenen Schulqualität und die Begutachtung des Entwicklungsfortschritts in Anbetracht selbst gesetzter Schwerpunkte stattfinden und durch Vertreter *aller* Beteiligtengruppen der Schule (Schulleitung, Lehrer, Schüler, Eltern) gemeinsam vorgenommen wird. Insofern ist das Audit auch in seinem Umsetzungsprozess durch demokratische Partizipation gekennzeichnet.

Da sich der Kriterienkatalog an die Orientierungsrahmen der Bundesländer zur Qualität "guter Schulen" in einigen Teilen direkt, in anderen Teilen sinngemäß anlehnt, dabei aber nicht deren Umfang und Komplexität aufweist, bietet das Demokratie Audit gleichzeitig ein verhältnismäßig niedrigschwelliges Instrument zum Einstieg in die innerschulische Evaluation. Damit bietet es anwendenden Schulen nicht nur eine Orientierungshilfe bei der Profilbildung, sondern ermöglicht zugleich eine Vorbereitung auf und Qualitätsverbesserung von Aspekten der externen Evaluationen in ihrem Bundesland.

Betrachtet man das hier skizzierte Konzept der Demokratiepädagogik nun im Zusammenhang der politischen Bildung in der Schule, so lassen sich sowohl Schnittstellen als auch Chancen für eine demokratieförderliche Bildung in der Schule erkennen.

Vor dem Hintergrund des dargestellten Demokratiebegriffs zielt die Demokratiepädagogik auf den Erwerb demokratischer Handlungskompetenz von Schülerinnen und Schülern – ein Bildungsziel, das einerseits demokratiebezogenes Orientierungswissen und Urteilsvermögen beinhaltet, wie es im politischen Unterricht vermittelbar ist, das zum anderen aber auch die Förderung eines Demokratiebewusstseins, eines demokratischen Habitus bei Schülerinnen und Schülern in den Vordergrund stellt. Gegenüber fachspezifischen Kompetenzzielen umfasst demokratisch kompetentes Handeln in diesem Sinne somit stets auch personale und sozial-normative Aspekte; es geht um die Förderung von politischer, zivilgesellschaftlicher und sozialer Partizipation auf der Basis von demokratischen Werten und Einstellungen.

Besonders da es ein Anliegen von politischer Bildung in der Schule ist, einen Beitrag zu leisten zur Prävention sowohl gegen Rechtsextremismus und Menschenfeindlichkeit als auch gegen eine vermeintliche Politikverdrossenheit, scheint diese Ausrichtung bedeutsam. Denn wie bereits aus der Umweltforschung bekannt, führt Wissen und Urteilvermögen nicht automatisch auch zu einem entsprechenden Handeln: Wissen über Demokratie garantiert demnach nicht unbedingt auch demokratisches Handeln. Gleichzeitig gibt (nicht nur) die Entwicklungs- und Motivationspsychologie Hinweise auf die evidente Bedeutung der persönlichen Werte, Einstellungen und Leitbilder in diesem Zusammenhang ebenso wie auf den Einfluss des sozialen Klimas und der umgebenden Kultur für die Entwicklung dieser als Grundlagen demokratischer

Handlungs- bzw. Partizipationskompetenz.
An diese Zusammenhänge anknüpfend rückt die Demokratiepädagogik einerseits die Person mit ihren demokratischen Werten, Einstellungen und Handlungen stärker in den Fokus von Bildung und Kompetenzentwicklung und nimmt gleichzeitig die Entwicklung einer demokratischen Kultur des Zusammenlernens und -lebens über alle Ebenen der Schule hinweg in den Blick.

Einer demokratisch-politischen Bildung in der Schule bietet die Demokratiepädagogik nicht nur ein Repertoire an Arrangements zur demokratischen Gestaltung von Unterricht und Projekten an. Sie offeriert zugleich einen Referenzrahmen zur Einbettung der fachgebundenen Ziele in ein allgemeines Bildungskonzept, mit dem sich ein über die zeitliche Beschränkung des politischen Unterrichts hinausreichender Raum zur demokratisch-politischen Bildung eröffnet: Die gesamte Schule als Lern- und Lebensraum für Demokratie.
Dabei liegt die Verantwortung zur Demokratieförderung nicht allein beim Fach Politik-Wirtschaft, sie beschreibt vielmehr eine Aufgabe der ganzen Schule: des fachlichen Unterrichts und fachübergreifender Projekte ebenso wie der Gestaltung des Schullebens und der Entwicklung einer demokratieförderlichen Schulqualität insgesamt.

Literatur

Abs, Hermann Josef et.al (2007): EU-Socrates Project INFCIV „The Development of Active Citizenship on the Basis of Informal Learning at School" – Bericht über schulbezogene Fallstudien. Frankfurt/Main: DIPF

Dewey, John (1916/ 2000): Demokratie und Erziehung. Frankfurt a.M: Suhrkamp

De Haan, Gerhard, Wolfgang Edelstein & Angelika Eikel (2007) (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, Schulqualität entwickeln. Weinheim: Beltz

Kriterien	***Mögliche Nachweise***	***Lernarrangements, Methoden, Maßnahmen***
• Der Umgang miteinander ist über alle Ebenen hinweg respektvoll und wertschätzend. • Unterricht, Projekte und Schulleben bieten den Schülerinnen und Schüler verschiedene Gelegenheiten die Heterogenität und Vielfalt von (ethnischen) Lebensformen und Überzeugungen kennen und wertschätzen zu lernen. • Personen und Gruppen, die besondere Unterstützung oder Rücksicht benötigen, sind in selbstverständlicher Weise in das Schulleben eingebunden. • Die Schule verfügt über verankerte Verfahren zur Konfliktbearbeitung bzw. zur Mediation, die von allen Schülern und Lehrern als Teil der Schulkultur wahrgenommen werden. • Die Mitsprache von Schülerinnen und Schülern, Lehrerpersonen und Eltern bei allen Themen und Fragen, die ihre Belange betreffen, wird durch institutionalisierte Beteiligungsstrukturen unterstützt und wahrgenommen. • Externe Partner von Schulen werden dort, wo schulgesetzliche Regelungen dies ermöglichen, in die Gremienarbeit einbezogen. • Die Schule verfügt über eine aktive SV, deren Arbeit von allen Beteiligtengruppen der Schule ernst genommen unterstützt und somit wirksam wird. • Schülerprojekte, aktives Engagement und Initiativen werden weit reichend – auch über die Aktivitäten der SV hinaus – angeregt, gefördert und unterstützt. • Basisdemokratische und repräsentative Beteiligungsstrukturen werden über alle Ebenen (Klassen, Stufen, Schulleben, Schulorganisation) und Beteiligtengruppen (mind. Lehrer, Schüler, Eltern) hinweg miteinander verknüpft.	• Fragebogenauswertungen zu sozialem Klima und Schulkultur • Einrichtung von Schülerpatenschaften • Existenz eines Betreuungslehrers/ Erziehers für Schülermediatoren; Streitschlichterraum u.a • Mediatorenausbildungen unter Lehrern und Schülern • Verankerung unterschiedlicher Partizipationsansätze (basisdemokratische, repräsentative, projektorientierte) in den Ziel- und Maßnahmeplanungen des Schulprogramms • Dokumentationen und Projektergebnisse von Schülerinitiativen sind in der Schule sichtbar • Protokolle zu Klassenratsstunden • …	• Konfliktbearbeitung, Deeskalationstrainings, Mediation • Interkulturelle Tranings • Basisdemokratische Foren, Konferenzen u. a. von Schülern, Lehrern und Eltern • Projekte, Initiativen etc. von Schülern und Eltern • Zivilcouragetraining • Repräsentative Gremien realer Mitbestimmung von Schülern, Lehrern und Eltern • …

Abbildung 4: Qualitätsbereich 4 "Schulkultur" (vgl. Eikel & Wenzel 2007)

Diemer, Tobias & Hans Berkessel (2007): Lernarrangements zur Förderung demokratischer Handlungskompetenz. In: De Haan, Gerhard, Wolfgang Edelstein & Angelika Eikel (2007) (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, Schulqualität entwickeln. Weinheim: Beltz, CD-Rom zu Heft 2

Edelstein, Wolfgang (2007): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert – Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule. Ludwigsfelde

Eikel, Angelika (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, Angelika & Gerhard de Haan (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 7-41

Eikel, Angelika & Sascha Wenzel (2007): Das DemokratieAudit. Konzept und Verfahren/Praxishilfen und Materialien. In: De Haan, Gerhard, Wolfgang Edelstein & Angelika Eikel (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, Schulqualität entwickeln. Weinheim: Beltz, Heft 6 und 7

Eikel, Angelika (2005): Bildung in der Wissensgesellschaft. Dimensionen und Implikationen zukunftsfähiger Kompetenzen. Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungswesen. Berlin

GPJE (Hrsg.): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schule. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag

Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag

Himmelmann, Gerhard (2007): Förderung von Demokratiebewusstsein. In: Polis 2/2007, S. 10-12

Kuckartz, Udo (1998): Umweltbewußtsein und Umweltverhalten. Herausgegebenen von der Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt" des 13. Bundestages. Berlin: Springer

Lehmann, Jürgen (1999): Befunde empirischer Forschung zu Umweltbildung und Umweltbewusstsein. Opladen: Leske & Budrich

Niedersächsisches Kultusministerium (2006) (Hrsg.): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 8-10. Hannover

Berufsorientierung in der Hauptschule - Neue Ansätze und Erfahrungen

Karsten Danehl

1. Welche neuen Ansätze gibt es?

Nachdem in Niedersachsen die in den siebziger Jahren mit sehr viel Engagement und Enthusiasmus aus der Taufe gehobene *Arbeitslehre* als Bestandteil des Fachbereichs *Arbeit/ Wirtschaft-Technik* mehr oder weniger klanglos in der Versenkung verschwunden und eine zunehmende Ökonomisierung des Faches *Arbeit/Wirtschaft* bis hin zur Umbenennung in das Fach *Wirtschaft* erfolgt ist, sollen die berufsorientierenden Unterrichtsinhalte eine curriculare Neuorientierung erfahren.

Der Erlass *Die Arbeit an der Hauptschule* vom Februar 2004 gibt dabei die Marschrichtung vor. Die für die berufliche Orientierung der Schüler/innen besonders relevanten Eckpfeiler lauten:

- Die Lehr- und Lernmethoden an der Hauptschule werden an lebensnahen Sachverhalten und den Anforderungen einer Berufstätigkeit ausgerichtet.
- Die Schülerinnen und Schüler werden befähigt, eine **begründete Berufswahlentscheidung** zu treffen. Dazu müssen sie sich ihrer persönlichen Fähigkeiten **zunehmend bewusst** werden und ihr Leistungsvermögen **realistisch einschätzen** können.
- Die Schule arbeitet u.a. eng mit den berufsbildenden Schulen und den Betrieben der Region zusammen.
- In den Schuljahrgängen 8 und 9 stehen für berufsorientierende Maßnahmen mindestens 60 und höchstens 80 Tage zur Verfügung.[1]

Die drei von mir hervorgehobenen angestrebten Teilkompetenzen würde ich dabei folgendermaßen reflektieren, erweitern und konkretisieren:

Das Treffen einer „**begründeten Berufswahlentscheidung**" setzt die intensive Erarbeitung der individuellen Stärken, Interessen und Fähigkeiten voraus.

Die „**zunehmende" Bewusstwerdung** hebt den prozessualen Charakter der Entscheidung für einen Startberuf hervor.
„**Realistisch einschätzen**" heißt u.a.: vor dem Hintergrund des zu erwartenden Schulabschlusses und der regionalen Bedingungen - wobei zu berücksichtigen ist, dass nach der Auflösung der Orientierungsstufe die Hauptschule zu einem Sammelbecken für Jugendliche mit einem besonderen Förderbe-darf geworden ist - zu ent-scheiden. Mehrheitlich lassen sich die Entscheidungen den folgenden Indikatoren zuordnen:

[1] Siehe Die Arbeit an der Hauptschule, Erlass des MK vom 3.2.2004 – 301.5 – 81022/3 - VORIS 224 10

- unzureichende schulische Voraussetzungen und
- soziale, ethnische oder geschlechtsspezifische Benachteiligung.

Hinzu kommen im strukturschwachen Flächenland Niedersachsen meist ungünstige regionale Bedingungen.

Der Erlass *„Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen*" vom August 2004 präzisierte die Vorgaben:

„In der Hauptschule bilden die folgenden Maßnahmen einschließlich ihrer Vor- und Nachbereitung den Schwerpunkt der Berufsorientierung: Betriebs- oder Praxistage, Schülerbetriebspraktika, Betriebserkundungen, praxisorientierte Lernphasen innerhalb des Fachunterrichts und andere Lernangebote, die der Sicherung der Ausbildungsfähigkeit dienen."

In der Mehrzahl waren die genannten Maßnahmen vorher dem Fach *Arbeit/Wirtschaft* zugeordnet gewesen.

Im Mai 2005 folgte dann, immer noch gültig, die *„Vorläufige Handreichung Betriebs- oder Praxistage an Hauptschulen",* die sich inhaltlich wie folgt stichwortartig zusammenfassen lässt.:

- Berufsorientierung als wesentlicher Baustein der Arbeit in der Hauptschule
- Veränderung der Arbeitsschwerpunkte zugunsten des praktischen Lernens
- Ermöglichung vielfältiger Einblicke in das Berufsleben
- Förderung der Kompetenzbereiche, die zum Übergang in den Beruf befähigen.

Eingebunden und beteiligt werden dabei:

- alle Lehrkräfte des Kollegiums,
- alle Fächer,
- Sozialpädagogen,
- BBS-Kollegen,
- kommunale Jugendhilfe,
- Berufsberatung, BIZ,
- externe Fachleute,
- Erziehungsberechtigte,
- Betriebe der Region und
- andere am Berufswahlprozess beteiligte Bildungsträger.

Die Organisation und Koordination der einzelnen Maßnahmen erfolgt in der **Region** durch

- Fachberater für Berufsorientierung,
- Arbeitskreis Schule/Wirtschaft,
- alle allgemein bildenden Schulen Sek.I,
- BBSen,
- Betriebe und Wirtschaftsverbände und
- externe Fachleute,

in der **Schule** durch

- flexible Unterrichtsorganisation,
- Einplanung von Fachunterricht,
- mindestens fünf Unterrichtsstunden an einem Tag der Woche,
- Lehrerbetriebspraktika und Fortbildungen sowie
- Fachlehrer-, Klassenlehrer- oder Ganztagsmodell.

Die Betriebs- oder Praxistage werden **Teil des Schulkonzepts**, das bedeutet, alle berufsorientierenden Maßnahmen müssen:

- in das Gesamtkonzept der Schule integriert,
- regelmäßig überprüft,
- durch Anpassung an die regionalen Gegebenheiten ständig verändert und
- regelmäßig dokumentiert

werden.

2. Erfahrungen aus der Praxis

Noch ist längst nicht allen Fachkonferenzen an niedersächsischen Hauptschulen bewusst, dass Berufsorientierung nun nicht mehr allein im A/W-Unterricht stattfinden, sondern zentraler Inhalt (bzw. „wesentlicher Baustein"[2] oder „Kernaufgabe"[3]) **aller** an der Hauptschule unterrichteten Fächer sein soll. So stellt sich auch bei der genauen Durchsicht der aktuellen Kerncurricula für die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik, Sport und Naturwissenschaften (andere existieren für die Hauptschule noch nicht) heraus, dass berufsorientierende oder berufsbezogene Aspekte der jeweiligen Fächer, wenn überhaupt, dann nur nachrangig vorgesehen sind. In allen genannten Kerncurricula findet sich allerdings im Abschnitt „Aufgaben der Fachkonferenz" (zwar stets als 10. oder 11. von 15 oder 16 Punkten) der Satz „Die Fachkonferenz … wirkt mit an Konzepten zur ***Unterstützung von Schülerinnen und Schülern beim Übergang in weiterführende oder berufsbezogene Bildungsgänge."***[4] Außerdem lassen sich die folgenden für Berufsorientierung relevanten Passagen finden:

Kerncurriculum Deutsch
(2006, 54 Seiten)

„Bildungsbeitrag des Faches Deutsch: …Aufbauend auf den in der Grundschule erworbenen Kompetenzen bereitet der Unterricht im Sekundarbereich I die Schülerinnen und ***Schüler auf die Anforderungen des weiteren schulischen oder berufsbezogenen Bildungsweges*** vor"[5] … „In der Hauptschule vermittelt der Deutschunterricht eine ***grund-***

[2] Vorläufige Handreichung Betriebs- oder Praxistage an Hauptschulen, Mai 2005, S.3
[3] ebenda S.5
[4] Kerncurricula: Deutsch (S. 49), Mathematik (S.38), Englisch (S.29), Naturwissenschaften (S.92), Sport (S.34)
[5] KeCu Deutsch, 2006, S.7

legende Allgemeinbildung, die eine gründliche Vorbereitung auf eine berufsbezogene Bildung einschließt."[6]

Sprechen und Zuhören – zusätzlich im Jahrgang 7 und 8: Erwartete Kompetenzen: ***Sie informieren sich über Arbeitsvorgänge und Arbeitsergebnisse.***[7]…im Jahrgang 9: …***führen offizielle Gespräche unter Verwendung der Standardsprache.*** … Fertigkeiten/ Kenntnisse: ***… Vorstellungsgespräche führen…***[8] …Schreiben zusätzlich im Jahrgang 7 und 8 : Fertigkeiten/Kennt-nisse: ***… Lebenslauf, Bewerbungsanschreiben…*** [9]

Kerncurriculum Englisch (2006, 40 Seiten)

„Interkulturelle Kompetenzen: …Die Kenntnisse und Fertigkeiten beziehen sich insbesondere auf Charakteristika der eigenen und der fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur aus folgenden Bereichen:

- ***persönliche Lebensgestaltung,***
- ***Ausbildung***/Schule,
- Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und
- ***Berufsorientierung***"[10]„

Hörverstehen: … kann unkomplizierte Sachverhalte über gewöhnliche Alltags- oder ***berufsbezogene Themen*** verstehen …"[11]
„Leseverstehen: … kann kurze, einfache Texte zu vertrauten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder ***berufsbezogene Sprache*** verwendet wird."[12]

Kerncurriculum Mathematik (2006, 38 Seiten)

„Bildungsauftrag des Faches: … - Befähigung zur praktischen Lebensbewältigung:…Die Schülerinnen und Schüler erfahren Mathematik als nützliches Werkzeug mit vielfältigen Anwendungen im ***beruflichen*** und privaten Bereich."[13]

Kerncurriculum Naturwissenschaften (2007, 98 Seiten)

„Arbeitsgemeinschaften: … vermitteln Alltagskompetenzen und dienen je nach gewähltem Schwerpunkt auch der ***Berufsorientierung***."[14]
„Bildungsbeitrag : … Darüberhinaus bietet naturwissenschaftliche Grundbildung eine ***Orientierung für naturwissenschaftlich-technische Berufsfelder, schafft Grundlagen für anschlussfähiges berufsbezogenes Lernen und eröffnet somit Perspektiven für die spätere Berufswahl.***"[15]

Kerncurriculum Sport (2007, 36 Seiten)[16]

Außer der genannten Floskel zur Aufgabe der Fachkonferenz, welche sich an untergeordneter Stelle in allen Kerncurricula finden lässt, gibt es keine Aussage zu berufsorientierenden Maßnahmen. Das ist alles, was ich auf insgesamt 266 Seiten in den fünf vorliegenden Kerncurricula zum Thema Berufsorientierung finden konnte. Wenn man in Betracht zieht, dass die „Vorläufige Handreichung Betriebs- oder Praxistage an Hauptschulen" im Mai 2005, also mindestens ein bis zwei Jahre vor den Kerncurricula erschienen ist, drängt sich wieder einmal der Eindruck auf, dass im Kultusministerium die linke nichts von der Tätigkeit der rechten Hand weiß. Dementsprechend ist auch in den Kollegien der niedersächsischen Hauptschulen nicht zu erwarten, dass die einzelnen Fachkonferenzen sich wesentlich mehr als bisher mit dem Thema Berufsorientierung auseinandersetzen.

Motor und Koordinator der berufsorientierenden Maßnahmen in der Schule ist nach wie vor der Fachkonferenzleiter A/W-T, der damit einer immens gesteigerten Arbeitsbelastung ausgesetzt wird:

- Teilnahme an den regelmäßig stattfindenden Dienstbesprechungen und Arbeitskreisen,
- Betriebs- oder Praxistage der Fachkonferenzleitungen A/W-T im Landkreis unter Vorsitz des/der Fachberater(s)/in für Berufsorientierung im Landkreis,
- regelmäßiger Kontakt mit dem Arbeitskreis Schule/Wirtschaft, den Wirtschaftsverbänden, Gewerbevereinen und Betrieben der Region und den BBSen,
- jährliche Planung der Verteilung der einzelnen Maßnahmen der Betriebs- oder Praxistage (60 bis 80 Tage in den Jahrgängen 8 und 9),
- Bestellung und Verteilung von Unterrichtsmaterialien,
- Organisation von Praktika, Elterninformationsveranstaltungen, Berufsberatung etc.,
- Vorbereitung von Erkundungen der BBSen durch 12er-Gruppen von Schüler/innen,
- Überzeugungsarbeit bei den Fachkollegen leisten (sinnvolle Verzahnung von Unterrichtsinhalten der einzelnen Fächer auf die Berufsorientierung bezogen, Verstärkung fachübergreifender berufsorientierender Anteile in den

[6] ebenda, S.8
[7] ebenda, S.15
[8] ebenda, S.16
[9] ebenda, S.25
[10] KeCu Englisch, 2006, S.23
[11] ebenda, S.33
[12] ebenda, S.34
[13] KeCu Mathematik, 2006, S. 7
[14] KeCu Naturwissenschaften, 2007, S.89
[15] ebenda, S.7
[16] KeCu Sport, 2007, S.34

einzelnen Fächern, Anleitung der Kollegen zu Betriebserkundungen, BIZ und BBS-Besuchen etc.)
- … etc., etc., etc, die Liste ließe sich noch in vielfältiger Weise fortsetzen.

Durch meine Arbeit als Fachkonferenzleiter A/W-T an der Hauptschule Meinersen und als Fachseminarleiter für das Fach Wirtschaft am Studienseminar Braunschweig und meiner regelmäßigen Teilnahme am Arbeitskreis Nachhaltige Schülerfirmen erhalte ich Einblick in die Umsetzung der Betriebs- oder Praxistage an Hauptschulen der Region Südost-Niedersachsen und kann sagen, dass trotz aller zuvor genannten Hemmnisse und Unstimmigkeiten viele wirksame Maßnahmen getroffen werden, um den Anteil der Be-rufsorientierung an Haupt-schulen zu stärken:

- Unterricht und Hospitation an BBSen,
- zusätzlich zum Schülerbetriebspraktikum im 9. Jahrgang Praktika im 8. Jahrgang,
- Intensivkurse und Kompaktseminare zum Bewerbertraining,
- Berufeparcours, Lehrstellenbörsen, berufsorientierende Projekte,
- Betriebserkundungen,
- Infotage Handwerk,
- Einbindung externer Fachleute,
- berufsorientierende Elternarbeit,
- Besuch von Berufsmessen,
- Gründung von Schülerfirmen,
- Dokumentation der berufsorientierenden Maßnahmen im individuellen Berufswahlpass der Schüler/innen und
- Einbindung der vorhandenen Sozialpädagogen etc. Die Kollegien sind auf dem richtigen, aber noch recht langen und mühsamen Weg zu einer festen Verzahnung berufsorientierender Inhalte, um den einzelnen Schüler/innen die für eine individuell begründete Berufswahl nötigen Kompetenzen zu verleihen und „ … den erfolgreichen Übergang … in die Berufswelt … sicherzustellen."[17]

[17] Vorläufige Handreichung Betriebs - oder Praxistage, 2005, S.5
Alle Quellen: Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover
Alle optischen Hervorhebungen durch den Autor

„Jugend gründet" – Erfahrungen mit dem Online-Planspiel-Wettbewerb

Ludger Hillmann

Worum geht es in dem Spiel?

Das Planspiel simuliert die Gründung und das Managen eines Unternehmens, wobei die Oberfläche durch eine Kombination aus Ideen-Wettbewerb, Internet-Planspiel mit Lernumgebung und Expertensystem gekennzeichnet ist. Die Komponenten des Wettbewerbs finden sich in einer Comicserie integriert. In dem Spiel sollen Schülerinnen und Schüler, die sich mit bis zu sechs Personen zu einer Gruppe zusammen-finden, auf spielerische Weise an die Existenzgründung und Unternehmensführung herangeführt werden. Es ist das erklärte Ziel des Wettbewerbs, Jugendliche für die Themen Existenzgrün-dung und High-Tech zu sensibilisieren, wirtschaftliche Zusammenhänge zu vermitteln und Wissenschaftlichkeit mit Wirtschaftlichkeit zu verbinden. Mit diesen Aufgaben und Anforderungen umzugehen lernen die Schüler und Schülerinnen bei der Erstellung eines Businessplans in der ersten Spielphase und mit dessen virtuellem Umgehen in der zweiten Phase des Spiels, der Planspielphase. Schließlich gilt es,

sich auf einer „Investorenmesse" vor einer ausgesuchten Jury aus Wirtschaft, Presse und dem Bildungsbereich zu beweisen. Die Spieler erstellen zunächst einen Businessplan, der auf die Vermarktung eines zu entwickelnden High-Tech-Produktes beruht. Damit eine Geschäftsidee gute Erfolgschancen hat, sollte es ein bestimmtes Problem lösen und einer klar zu definierenden Zielgruppe zugute kommen. Das Produkt kann ein GPS-Rasenmäher sein oder eine superinnovative Klingelton-Software. Fertigungstechniken, Marktpotenzial und das Unternehmensziel sind dabei festzulegen.Von einem guten Businessplan wird erwartet, das er Antworten gibt auf die folgenden Fragen:

- Was ist das besondere, das Neue an der Idee?
- Welcher Nutzen entsteht für die Käuferinnen und Käufer?
- Wie soll das Marketing gestaltet werden?
- Wie viel Kapital wird benötigt (Eigen- und Fremdkapital)?
- Welche Wettbewerber existieren, und welches Angebot haben diese (Orientierung am Markt)?

Die Bewertung der Geschäftsidee obliegt schließlich einer Experten-Jury.

Nach Erstellung des Businessplanes erfolgt die zweite Phase des Planspiels. Hier geht es um die Unternehmensgründung, die Planung und das Managen des Unternehmens. Dazu werden acht Geschäftsperioden simuliert. Alle zwei Wochen geht es in eine neue Runde: Büroräume anmieten, Entscheidungen über Marketing und Vertrieb treffen, Mitarbeiter einstellen und schulen. Und da die Konkurrenz nicht schläft, dürfen Forschung und Weiterentwicklung des Produktes nicht vergessen werden.
Schließlich ist folgender Plan abzuliefern: (s. Abbildung 1)

Abbildung 1

Die vollständig ausgefüllten Businesspläne werden von einer Jury (Fachleute aus dem Bereichen Banken, Unternehmen, Hochschulen und Verbänden) bewertet. Für die Erstellung des Businessplanes werden bis zu 1000 Punkte vergeben. Für die Phase 2, das eigentliche Planspiel, können weitere 2000 Punkte hinzugewonnen werden. Im Finale präsentieren sich die zehn Teams mit den meisten Punkten. Sie präsentieren auf einem Abschlussevent vor einer Jury ihre Strategie, wie sie ihr Hightech-Unternehmen in die Zukunft führen wollen. Eine überzeugende Präsentation kann das Punktekonto noch einmal aufbessern.

Didaktische Begründung des Spiels

Ohne grundlegende Einsichten in die Funktionszusammenhänge in Gesellschaft und Wirtschaft bleiben vielen Jugendlichen politische und wirtschaftliche Entscheidungen unverständlich. Für den Unterricht erwächst daraus die Herausforderung, den Schülern die notwendigen Kenntnisse und Einsichten zu vermitteln, ökonomische Abläufe in ihrer Komplexität transparent und beurteilbar zu machen. Die Politik darf schon aus diesem Grunde dem Schüler keine ökonomischen und ökologischen Erfahrungen vorenthalten. Sie soll ihn vielmehr in der Rolle als Bürger befähigen und ermutigen, seine Interessen wahrzunehmen.

Das Simulationsspiel erschließt wesentliche didaktische Kategorien und Qualifikationen

- *Schülerorientierung:* Schülern die didaktische Kompetenz zutrauen und in die Planung und Gestaltung von Unterricht einbeziehen. „Jugend Gründet" bietet die Möglichkeit, sich stärker zurückzuhalten und weniger „lenkend" einzugreifen.
- *Handlungsorientierung:* Handelndes Lernen in authentischen oder auch in simulierten Situationen eröffnet bewusstere Möglichkeiten in der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit.
- *Problemorientierung:* Problemorientierte Impulse und Aufgabenstellungen verlangen den Schülern selbstständige Denkleistungen ab um ihre schöpferischen Fähigkeiten zu entwickeln.
- *Exemplarisches Lernen, Gegenwarts- und Zukunftsbe-*

deutung: Aus der Vielzahl der für ein Unternehmen relevanten Daten wird eine begründete exemplarische Auswahl vorgenommen.
- *Förderung sozialer Kompetenz in der Gruppe*
- *Wissenschaftsorientierung:* Die Bezugswissenschaften Politik, Soziologie und Ökonomie stellen methodisch-systematische Wissensbestände und Verfahren zur Reflexion von Politik im Hinblick auf deren Grundlagen, Bedingungen und Folgen bereit. Wissenschaftsorientierung fordert nachvollziehbare Begründungen von Sachverhalten und eine klare Begrifflichkeit. Die Schüler sind nach und nach an wissenschaftliches Arbeiten heranzuführen (Wissenschaftspropädeutik).
- *Offenheit:* Das Spiel bietet die Möglichkeit einer schülergerechten und situationsangemessenen Gestaltung der Themen und Inhalte des Unterrichts.
- *Differenzierung (für Sek. II):* Die Simulation ermöglicht arbeitsteiligen Gruppen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der Aufgabenformulierung auf die Leistungsfähigkeit kleiner Gruppe bezogen. In Gruppen kann Partnerarbeit und Teamarbeit eingeübt werden.
- Das Spiel vermag Jugendlichen bei der *Bewältigung ihrer Lebenssituation* zu helfen. Einige Aspekte haben *exemplarischen* Charakter womit Erkenntnisse, die durch sie gewonnen werden können, auch für andere Bereiche Gültigkeit haben.
- Das Planspiel fördert *Schlüsselqualifikationen* wie Teamfähigkeit, Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und vermittelt erste Einblicknahme in die Funktionsweise von Unternehmen.
- Das Spiel vermittelt *Orientierungshilfe* bei der Wahl des geeigneten Berufes und regt zu unternehmerischem Denken und Handeln an.

Erfahrungen mit dem Spiel

Im Rahmen des Seminarfaches Wirtschaftslehre nahm der ganze Kurs an dem Wettbewerb teil. Bei über 800 Teilnehmerteams belegten alle vier LMG-Teams erfolgreiche Plätze unter den ersten 100.
Die Unternehmen „Pillar & Cook GmbH", „proFessores KG" und „Modern Vision" zeigten ihre Kreativität in den verschiedensten Bereichen. So entwickelte Pillar & Cook GmbH beispielsweise ein ausgeklügeltes Warmhaltesystem für Mahlzeiten. ProFessores hatten die Idee eines „digitalen Blocks" mit dem man seine handschriftlichen Notizen direkt auf einen Computer oder Ähnliches übertragen kann zu ihrem Hightech-Produkt erklärt. Modern Vision vereinfacht mit dem „intelligenten Kleiderschrank" die nervenaufreibende Kleidersuche und –kombination. Besonders erfolgreich zeigte sich das Team „C.A.T. OHG" mit ihrem Übersetzungstift, der einfach Texte scannen und in eine beliebige Sprache übersetzen kann. Zum Zwischenevent schafften es zwei LMG-Teams unter die bundesweiten Top Ten.

Die Schülerinnen mussten in Düsseldorf einer Expertenjury aus Wirtschaft, Hochschule, Medien und Banken, sowie Journalismus nicht nur ihre Produktidee zeigen, sondern auch beweisen, dass sie in der Lage sind, ihr Produkt an den Mann zu bringen. Dazu diente eine Kurzpräsentation, die jedes teilnehmende Team halten musste und eine Art Messestand, der mit eigenem Slogan, Logo und einer Produktdarstellung bestückt war.

Auf den Fotos (von links): Messestand CAT OHG: Nadine Wilken-Johannes, Patricia Gerdes, Janina Onken, Katharina Früsemers, Viviane Heiber.

Messestand Modern Vision (von links): Vanessa Blome, Margareta Michalski, Marion Popken, Kristina Feddern, Saara Toivonen und Bianca Neid.

Finale in Wolfsburg
Als einziges Unternehmen aus Norddeutschland konnte die Gruppe „C.A.T. OHG" zum Bundesfinale fahren. Mit einer Präsentation der Idee eines multifunktionalen Übersetzungsgeräts belegten die sechs Schülerinnen der „C.A.T. OHG" in der Endausscheidung Platz 5.

Grundsätze für die Arbeit mit Schülerfirmen
Silke Kortemme

Schülerfirmen sind sinnvolle Schulprojekte, die dazu beitragen bei Schülerinnen und Schülern Schlüsselkompetenzen wie Selbst-ständigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Teamfähigkeit zu fördern. Auch die Tatsache, dass sie ein geeignetes Mittel der Berufsorientierung darstellen, ist unbestritten. Doch, was gilt es bei einem Schülerfirma-Projekt zu berücksichtigen?
Im Folgenden sollen einige wichtige Aspekte kurz beleuchtet werden:

– Eine Grundvoraussetzung ist die Anerkennung des Projektes als schulische Veranstaltung durch die Schulleiterin/den Schulleiter, weil so ein rechtlicher Schutzraum durch die Schule gewährleistet wird.
– Aus steuerlichen Gründen darf der Jahresumsatz einen Höchstbetrag von 30.000,00 Euro und einen Reingewinn von 3.835,00 Euro *nicht* überschreiten! Interessierte Schüler/innen werden bei einer Infoveranstaltung über die Ziele und Inhalte des Projektes sowie das erwartende zeitliche Engagement informiert. Bei Schülern der Sek I hat sich ein Bewerbungsverfahren bewährt, Schüler der Sek II werden inhaltlich schon im Vorfeld der Schülerfirma durch eine Wirtschafts-AG und/oder durch die Teilnahme an Unternehmensplanspielen (z.B. Gründerpreis Schüler oder Management Information Game) vorbereitet; der Vorteil: Sie haben bereits erfahren, dass ohne ein erhebliches zeitliches Engagement das Projekt zum Scheitern verurteilt ist.

- Grundsätzlich muss sich die das Projekt begleitende Lehrkraft im Vorfeld überlegen, ob sie das Projekt in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern anbieten will oder nicht. Aus meiner Erfahrung ist die Zusammenarbeit mit dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln sehr zu empfehlen: "JUNIOR kompakt" für die Sek I (z.Zt. in der Pilotphase) und "JUNIOR" für die Sek II (www.juniorprojekt.de)
- Zu weiteren Rahmenbedingungen gehört, dass die Eltern der teilnehmenden Schüler informiert werden, dass möglichst ein oder mehrere Wirtschaftspaten gefunden werden und dass mit der Schülerfirma konkurrierende Unternehmen im Vorfeld über das Projekt informiert werden. Übrigens: Schul- und Wirtschaftspaten haben *beratende* Funktion! Die Leitung und Durchführung des Projekts liegt in Schülerhand!
- Als Rechtsform für die Schülerfirma ist die Schüler-Aktiengesellschaft zu empfehlen. Die teilnehmenden Schüler kaufen jeder selbst eine Aktie und bemühen sich, möglichst viele Aktionäre zu gewinnen. Der Ausgabepreis sollte gemeinsam je nach Geschäftsidee auf einen Betrag zwischen 3 und 10 Euro festgelegt werden. Dieses Geld ist das Startkapital, mit dem es zu wirtschaften gilt – Schulden sind nicht erlaubt!
- Anschließend muss ein Geschäftskonto bei einer Bank oder Sparkasse vor Ort eingerichtet werden; bei geschickter Verhandlung wird das Konto kostenlos geführt. Zeichnungsberechtigt sollten 2 Schüler der Finanzabteilung sein, einer davon muss volljährig sein; ist dies nicht der Fall, ist entweder ein Elternteil oder die das Projekt betreuende Lehrkraft zeichnungsberechtigt und ein Schüler der Finanzabteilung.
- Grundsätzlich sollten die Jungunternehmer Verträge im Vorfeld durchchecken lassen, bevor sie unterschrieben werden. Vielleicht ist ja ein Elternteil Rechtsanwalt und kann bei der Formulierung der Verträge helfen. Sinnvoll ist der Hinweis auf jedem Vertrag, dass es sich um eine Schülerfirma handelt, damit alle Beteiligten über den Status des Unternehmens informiert sind.
- Wichtig ist die genaue Auseinandersetzung mit dem Thema „Geschäftsidee": Nach einer Brainstormingphase müssen Vor- und Nachteile möglicher Geschäftsideen sorgfältig ausgelotet werden. Die 3-5 Geschäftsideen, die von den Schülern am meisten favorisiert werden, müssen mit den Instrumenten der Marktforschung genau analysiert werden, um den unternehmerischen Erfolg zu gewährleisten. Erst danach folgt die Festlegung auf ein Produkt oder eine Dienstleistung … und alle müssen hinter dieser Entscheidung stehen!
- Name und Logo der Schülerfirma sollten einprägsam und werbewirksam sein – es dürfen keine Namen und/ oder Abkürzungen gewählt werden, die schon in der Wirtschaft existieren (Copyright!).
- Natürlich geht es bei der Arbeit im Unternehmen um Teamarbeit – gleichwohl müssen Verantwortlichkeiten festgelegt werden. Zu jeder Abteilung gehören mindestens 2 Mitarbeiter, und es werden die folgenden Leitungsaufgaben besetzt: Geschäftsführer, stellvertretender Geschäftsführer, Leiter der Finanzabteilung, Personalabteilung, Verwaltungsabteilung, Marketingabteilung, Produktionsabteilung (je nach Geschäftsidee kann es auch eine Einkaufs- und Verkaufsabteilung geben).
- Die Schülerfirma ist finanziell kein Nebenjob! Daher liegen die Löhne auch niedrig: z.B. 0,45 Euro Abteilungsleiter und Geschäftsführer, 0,40 Euro alle anderen Mitarbeiter. Beim JUNIOR-Projekt sind davon Lohnsteuern zu berechnen und an das Institut der deutschen Wirtschaft Köln zu überweisen – dort wird auch die komplette Buchführung kontrolliert (Vorteil gegenüber der Organisation eines solchen Projektes ohne außerschulischen Partner!).
- Einmal wöchentlich trifft sich das gesamte Unternehmen zu gemeinsamen Absprachen. Die Sitzung wird durch eine Tagesordnung strukturiert. Entscheidungen und Ergebnisse (wer macht was bis wann?) werden in einem Protokoll festgehalten und durch die Verwaltungsabteilung allen Jungunternehmern zugänglich gemacht, z.B. per Email-Verteiler. Darüber hinaus wird in Kleingruppen an den Produkten/Dienstleistungen der Schülerfirma gearbeitet.
- Zum Geschäftsablauf: ein Geschäftsjahr entspricht einem Schuljahr. Mindestens einmal im Jahr muss eine Hauptversammlung mit den Aktionären stattfinden, auf der die Schüler ihr Unternehmen, ihre Erfolge und die finanzielle Lage des Unternehmens präsentieren.
- Die folgenden Internetadressen können hilfreich sein:

  - www.schulen.newcome.de
  - www.juniorprojekt.de
  - www.gruenderpreis-schueler.de

  sowie der Aufsatz von Antje Finke, Wir gründen eine Schülerfirma.
  (http://www.schulen.newcome.de/schulen/download/schuelerfirma.pdf)

- … und noch ein Tipp: nutzen Sie die Erfahrungen schon bestehender Schülerfirmen!

Ich wünsche Ihnen viel Erfolg und Freude mit dem Projekt Schülerfirma! – Engagement ist erforderlich, aber es lohnt sich!!!

Foto: Frankfurter Rundschau

Der neue Kapitalismus
Vom Bondholder zum Shareholder-Value

Protokoll des Vortrages von Robert von Heusinger - verschriftet von G. Himmelmann

1. Zwei Modelle des Kapitalismus

Unter den westlichen Industriegesellschaften konnte man bis Mitte der 1990er Jahre zwei Typen von Wirtschaftssystemen unterscheiden: den „rheinischen Kapitalismus" und den „angelsächsischen Kapitalismus". Zum ersten zählte man üblicherweise: Deutschland und Frankreich, aber auch Österreich, Holland und die skandinavischen Staaten. Zum zweiten Typ rechnete man vor allem die USA und England.

Im ersten Typ finanzierten sich die Industrieunternehmen vornehmlich durch Kredite ihrer „Hausbanken". Folglich gaben im Wesentlichen die Hausbanken als Gläubiger den Ton in den Unternehmen an und nicht die eigentlichen Eigentümer, die (freien) Aktionäre. Die Banken hielten darüber hinaus aber selbst auch maßgebliche Aktienpakete und verfügten schließlich mit dem Depot-Stimmrecht (Aktien der Kleinaktionäre) über weitere Stimmrechte auf den Hauptversammlungen der großen Industrieunternehmen. Die Banken stellten so in aller Regel die Mehrheiten in den Aufsichtsräten und bestimmten damit auch die Vorstände in den Unternehmen. Die Großbanken beherrschten im Modell des rheinischen Kapitalismus die Geschäfts- und Personalpolitik in den Industrieunternehmen. Zu diesem Modell gehört schließlich, dass die Industrieunternehmen selbst durch vielfältige Überkreuzverflechtungen miteinander verbunden waren und als Unternehmen mit vielfältigen Geschäftsfeldern (konglomerate Unternehmen) im Markt agierten. Charakteristisch für die Machtverteilung im rheinischen Kapitalismus war lange Zeit der Ausspruch eines hochrangigen Regierungsvertreters, dass der Kreditausschuss der Deutschen Bank das bei weitem wichtigste Entscheidungsgremium in der Bundesrepublik sei.

Im Gegensatz dazu finanzierten sich die angelsächsischen Unternehmen – neben den üblichen Industrieanleihen und Bankkrediten – stärker aus den eigenen Gewinnen (Selbstfinanzierung) und durch die Ausgabe von Aktien an der Börse. Sie wirtschaften sehr viel deutlicher kurzfristig, gewinnorientiert und in einem engen Geschäftsfeld. Der Erfolg angelsächsischer Unternehmen wurde – und wird – stärker an den aktuellen Gewinnausschüttungen und an der kurzfristigen Entwicklung der Aktienkurse statt am realen Unternehmenswachstum und an der Langfristentwicklung der Unternehmen gemessen. Damit sind – und waren – diese Unternehmen direkter an den Aktienmarkt und an dessen eher kurzfristigen Renditeinteressen gebunden.
Seit Mitte der 1990er Jahre hat sich freilich die alte Gewichts- und Machtverteilung im rheinischen Kapitalismus, d. h. in den deutschen bzw. europäischen Unternehmen recht grundlegend gewandelt. Heute unterscheidet sich der deutsche Kapitalismus kaum noch vom angelsächsischen Modell des Aktionärs- bzw. Finanzmarktkapitalismus.

2. Finanzierungsbedingungen und Geschäftspolitik

Die praktizierte Kreditfinanzierung und Bankenverflechtung der deutschen Wirtschaft hatte bezeichnende Vorteile. Die Kreditzinsen, d. h. die Finanzierungskosten der Unternehmen, wurden durch die Banken relativ eng an die Geld- und Kreditpolitik der Bundesbank gebunden und waren damit langfristig relativ stabil, berechenbar und vergleichsweise günstig. Die Banken achteten bei der Kreditvergabe vor allem auf die Gewährleistung der langfristigen Rückzahlungsfähigkeit, d. h. auf die Sicherheit der Unternehmen. Im Vordergrund der Überlegungen der Banken standen das reale Unternehmenswachstum und die langfristige Stabilität der Unternehmen. Dabei nahmen die Banken eine insgesamt eher mäßige, aber stabile Gewinnausschüttungspraxis und die Bildung von sogenannte stillen Reserven bei den Unternehmen in Kauf.

Dieses Unternehmensfinanzierungs- und Führungsmodell bestätigte sich in einem lang anhaltenden Wirtschaftsaufschwung in der Bundesrepublik. Es ermöglichte hohe Investitionen der Unternehmen und sicherte die Unternehmenspolitik durch vielfältige Querverbindungen zwischen den Unternehmen und Banken ab. Zuweilen

erfolgte eine enge Abstimmung mit der Politik der jeweiligen Bundesregierung, so dass dieses Modell auch als „Deutschland AG" bezeichnet wurde. Das damit ermöglichte Wirtschaftswachstum lag in der Bundesrepublik im Durchschnitt stets höher als in den Vergleichsländern, so dass sich ein ständiger Aufwertungstrend für die D-Mark ergab. Ausländische Anteilseigner an deutschen Unternehmen profitierten über die in Deutschland vergleichsweise mäßigen (doch auch gleichmäßigen) Gewinnausschüttungen von diesem System, da sie über die zahlreichen DM-Aufwertungen langfristig am Wertzuwachs in Deutschland beteiligt waren, d. h. über die Aufwertungen extra Gewinne verbuchen konnten.

Das hohe Wachstum der Wirtschaft in Deutschland verschaffte dem Staat durch hohe Steuereinnahmen weitgehende sozialpolitische Handlungsspielräume und half den Industrieunternehmen im Binnenverhältnis, die z. T. recht stattlichen Lohnsteigungen bei den Tarifverhandlungen zu verkraften. Als Folge der hohen Lohnabschlüsse ergaben sich relativ geringe Streikbewegungen und arbeitskampfbedingte Produktionsausfälle, was wiederum die Stabilität und das Wachstum der Wirtschaft förderte. Schließlich waren die Arbeitnehmer und die Gewerkschaften auch über das deutsche System der betrieblichen und überbetrieblichen Mitbestimmung im Betriebsrat und im Aufsichtsrat eng in die gegenseitigen Verflechtungen im rheinischen Kapitalismus eingebunden.

3. Anpassungsprozesse

Seit Mitte der 1990er Jahre gab es zahlreiche Anstöße in Richtung einer Anpassung des rheinischen Kapitalismus an das Modell des angelsächsischen Kapitalismus. Diese Entwicklung trug zu einer sehr viel stärkeren Bindung der Geschäftspolitik der Unternehmen an die Interessen des Aktienmarktes bei. Nur einige typische Facetten dieses Wandlungsprozesses sollen hier angesprochen werden.

3.1 So wurde zunächst erlaubt, dass die Vorstände von Unternehmen – neben den regulären Gehältern – mit Bezugsoptionen auf Aktien des eigenen Unternehmens entlohnt werden durften. Indirekt erfolgte damit eine Anpassung der Gehälter an die Entwicklung (Steigerung) der Aktienkurse des eigenen Unternehmens und eine stärkere Orientierung der Unternehmensvorstände an der Entwicklung der Aktienkurse.

3.2 Zugleich wurde den Unternehmen erlaubt, Aktien ihres eigenen Unternehmens zurückzukaufen, also selbst für eine zusätzliche Nachfrage nach den Aktien des eigenen Unternehmens zu schaffen. Mit dieser „Kurspflege" konnten die Unternehmensvorstände den Aktienkurs in Krisenzeiten oben halten oder sogar nach oben treiben.

3.3 Schließlich wurde für die Unternehmen die Möglichkeit eröffnet, sich im Rahmen der Globalisierung international besser zu positionieren, indem sie die Aktien ihrer Unternehmen auch an internationalen Börsen einführten. Zu diesem Zweck mussten die Unternehmen ihre Bilanzierung auf das „International Accounting System" umstellen. Die relativ aktionärsfreundlichen Regeln der IAS-Standards ersetzten die relativ flexiblen und unternehmensfreundlichen Standards des deutschen Handelsgesetzbuches und Steuersystems. Sie machten die Geschäftspolitik der deutschen Unternehmen für ausländische Investoren wesentlich transparenter und attraktiver. Die neuen Regeln legten für die ausländischen Investmentfonds offen, in welchem Umfang die deutschen Unternehmen „stille Reserven" gehortet hatten, die man bei einer schärferen Aktionärskontrolle der Unternehmensleitungen – etwa durch (feindliche) Übernahmen mit anschließender Aufspaltung der großen Mischkonzerne und Beteiligungsverkäufe – mobilisieren und zugunsten der Aktionäre ausschütten könnte.

3.4 Durch zahlreiche Steuerreformen in den späten 1990er Jahren und Anfang des 20. Jahrhunderts wurden schließlich die Einkommens- und Körperschaftssteuer insgesamt drastisch gesenkt, was die Gewinne und die Dividendenausschüttungen kontinuierlich ansteigen ließ. Die Steuerreform der Regierung Schröder aus dem Jahre 2002 stellte schließlich die Veräußerung von Unternehmensteilen (darunter die „stillen Reserven") gänzlich von der Körperschaftssteuer frei. Zugleich schuf diese Gesetzgebung neue Möglichkeiten der steuersparenden Schulden- und Verlustverrechnung. Auch dies führte bei den Unternehmen zu einer weiter anhaltenden Gewinn- und Renditesteigerung. In den öffentlichen Kassen machten sich diese Regelungen dagegen in einem vielfach kritisierten Schwund an Einnahmen aus den Unternehmenssteuern bemerkbar. Faktisch finanzierte der Fiskus die steigenden Unternehmensgewinne durch eigenen Einnahmeverzicht. Auf der anderen Seite setzte ein gewaltiger Ringtausch im Unternehmensbesitz ein, der die Substanz des rheinischen Kapitalismus, der sich durch eine tiefe Verflechtung und Verschachtelung der Konglomeratsunternehmen auszeichnete, im Kern traf. Die Konglomeratsunternehmen stießen selbst viel ihrer zahlreichen Unternehmensbeteiligungen ab und entwickelten sich zu „schlanken" Unternehmen mit „schlanken" Produktionslinien in ihrem „Kerngeschäft". Mit den Erlösen aus dem Verkauf von Anteilsbesitzungen stärkten sich die Unternehmen in ihrem Kern-

geschäft, expandierten selbst durch Zukäufe in ihrem Kerngeschäft und wuchsen so zu neuen Größenordnungen und zu global konkurrenzfähigen Unternehmen heran.

3.5 Eine weitere strukturbestimmende finanzpolitische Maßnahme lag in der faktisch unregulierten Zulassung der Aktivitäten von neuen (vor allem angloamerikanischen) Vermögensverwaltungs- bzw. Investment- oder Fondsgesellschaften (Private Equity und Hedge-Fonds), die sich besonders nach der Steuerreform von 2002 und der Einführung des EURO lebhaft – zum Teil höchst aggressiv – an den Käufen und Verkäufen von Unternehmensteilen beteiligten. Im Zuge dieses Wandlungsprozesses vollzogen auch die deutschen Großbanken einen geschäftspolitischen Schwenk, indem sie sich (vor allem die Deutsche Bank) weitgehend von ihren Unternehmensbeteiligungen und von ihren Aufsichtsratssitzen in den Industrieunternehmen zurückzogen und sich selbst stärker dem Investmentgeschäft, d. h. dem Handel mit Industriebeteiligungen und allen Arten der neueren Finanzmarktgeschäfte zuwandten.

3.6 Zuletzt bewirkten die Arbeitsmarktreformen (Hartz I bis IV), dass der traditionelle soziale Wohlfahrtsstaatskompromiss in der „Deutschland AG", d. h. die weitestgehende sozialpolitische Einbindung der Arbeitnehmerschaft, der Gewerkschaften und der Betriebsräte in den allgemeinen Wachstumsprozess, aufgekündigt bzw. gelöst wurde.

4. Folgen

Die wirtschaftlichen Folgen dieses Wandlungs- bzw. „Reform"-Prozesses lassen sich an den relativ stark steigenden Gewinnen und an den ebenso strukturell steigenden Aktienkursen der deutschen Unternehmen ablesen. Damit schlossen die deutschen Unternehmen zum Niveau der Eigenkapitalrenditen der angelsächsischen Unternehmen auf. Freilich glichen sie sich ebenso in ihrer Geschäftspraxis den angelsächsischen Unternehmen an. Vor allem die sehr strittige Vierteljahresberichterstattung über die Unternehmensentwicklung sowie das Gebot der Angabe von Gewinnprognosen bzw. Gewinnerwartungen hat die Kurzfristigkeit der Unternehmenspolitiken nachdrücklich in den Vordergrund gerückt. Zugleich fallen die Real-Investitionen, da die Unternehmen ihr Wachstum stärker über den Zukauf von Geschäftsfeldern oder durch Unternehmensübernahmen bewerkstelligen als durch Expansion in ihren eigenen Tätigkeitsfeldern außerhalb des Kerngeschäfts.

Eine andere Folge des Anpassungsprozesses der jüngeren Zeit liegt in einer sinkenden Lohnquote, d. h. des Anteils der Löhne und Gehälter am geschaffenen Inlandsprodukt. Damit hat sich die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Unternehmen gemessen an den Lohnstückkosten seit 1998 nochmals nachhaltig verbessert. Der neue Wirtschaftsaufschwung seit 2006 hat gerade darin seinen Ursprung, obgleich die deutschen Unternehmen bereits in den Jahren zuvor Rekorde an Exportquoten erreichen konnten. Von allen Ländern Europas hat Deutschland durch die Vielzahl der sozial- und arbeitsmarktpolitischen Reformen (Schaffung von expansiven Leiharbeitsbereichen und Niedriglohnsektoren) seit 1994/95 die größten Wertschöpfungszuwächse realisieren können, was sich unter anderem auch in dem nachhaltigen Exportboom der Jahre 2006/07 niedergeschlagen hat.

5. Alternativen

Die von vielen Seiten beklagten arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Folgen dieses Wandlungsprozesses in Deutschland wurden von den wirtschaftspolitischen Akteuren zum Teil als unausweichlich notwendig und zum Teil als globalisierungsbedingt gerechtfertigt. Gleichwohl argumentieren andere Kommentatoren, dass eine Gewinnbeteiligung der Arbeitnehmer den zum Teil massiven Rückgang der Lohnquote hätte ausgleichen und eine wichtige Gerechtigkeitslücke hätte schließen können. Zugleich müssten sich die öffentlichen Hände für eine nachhaltigere Zukunftssicherung sehr viel stärker im Bereich der Bildung engagieren, da Deutschland nach den OECD-Berichten gerade hier hinter dem Weltstandard zurückfällt.

Kritiker der gegenwärtigen Wirtschaftsentwicklung argumentieren schließlich, dass sich die hohen Renditen langfristig nicht halten könnten, da ihnen langfristig die realwirtschaftlichen Fortschritte in der Produktivität entsprechen müssten. Eigenkapitalrenditen in Höhe von 9 Prozent (Realzuwachs von 4 bis 5 Prozent plus Risikoprämie von 4 bis 5 Prozent) wären langfristig zu rechtfertigen, zumal die 10jährige Bundesanleihe derzeit bei 4,5 Prozent liege. Die Steuerentlastung der deutschen Unternehmen und deren höheren Einkommen seien sozialpolitisch nur sehr schwer zu rechtfertigen. Abschwächungstendenzen (Reform der Reformen) seien allerdings bereits deutlich erkennbar.

Schließlich habe sich die Haushaltspolitik des Bundes und der Länder prozyklisch, d. h. kontraproduktiv entwickelt. Die Steuer- und Abgabenerhöhungen erfolgten in konjunkturellen Rezessionsphasen und hätten geglättet werden können. Die aktuellen Konjunktur des Jahres 2006/07 sei vor allem eine exportgeschützte Konjunktur. Die Konsumzurückhaltung der deutschen Bevölkerung habe ihre Ursache in einer konjunkturell verfehlten Steuer- und Abgabener-

höhungspolitik.

Letztlich wurde in Deutschland seit 2003 zu wenig in den öffentlichen Kapitalstock (Strom, Wasser, Verkehr, Straßen, Wohnungsbau etc.) investiert. In Deutschland wird nur halb so viel an öffentlichen Investitionen getätigt wie im Rest-Europa. Dies hängt wesentliche mit der Privatisierungseuphorie in Bund, Ländern und Kommunen seit dem Jahre 2000 zusammen. Es bestätigt sich die Prognose, dass private Unternehmen in den privatisierten Wirtschaftszweigen eher weniger investieren, sondern vielmehr versuchen, relativ rasch Gewinne (auch durch Nichtinvestitionen) zu realisieren. Auch dies muss als ein Effekt des Wandels vom rheinischen Kapitalismus zum angloamerikanischen Kapitalismus im Rahmen der neuzeitlichen Globalisierung betrachtet werden.

40 Jahre Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB) in Niedersachsen (1967 – 2007)

Wilhelm Wortmann

Beinahe hätten wir auf unserer diesjährigen Fachtagung das „Jubiläum" übersehen:
Am Sonnabend, dem **21. Oktober 1967** - vor 40 Jahren, haben 21 Personen in Göttingen die „Deutsche Vereinigung für Politische Bildung" (DVPB) in Niedersachsen gegründet.
Dieses geschah im Rahmen der **Jahrestagung der DVPB (Bund)** vom 20.-22.10.1967 in Göttingen mit der Thematik: *„Politische Bildung – Rechenschaft und Ausblick".*
Die Skala der Gründungsmitglieder reichte vom Universitäts-professor über Vertreter der Schulverwaltung, der Landeszentrale für politische Bildung und der Volkshochschulen, Lehrerinnen und Lehrer bis hin zum Referendar aus Hildesheim. Dieser verbandlichen Entwicklung der politischen Bildung in Niedersachsen war die Gründung einer „Deutschen Vereinigung für Politische Bildung" auf **Bundesebene** am 5.3.1965 in Frankfurt vorausgegangen.

Der Gründungskongress hatte im Oktober 1965 in Berlin unter der Thematik stattgefunden: *„Zusammenhang zwischen Sozialkunde und der Bezugswissenschaft Politologie."*
Erster Bundesvorsitzender wurde Adalbert Brunner, weitere Vorstandsmitglieder waren Dr. Lore Ohrt und Dr. Friedrich Minssen.

Der **Anstoß für Niedersachsen** kam vom Bundesvorstand, der am 6. November 1966 Dr. Ernst-August Roloff aufforderte, eine Landesgruppe in Niedersachsen zu initiieren.
Nach einem umfangreichen Briefwechsel traf sich am 9.1.1967 im Amerikahaus in Hannover ein Gründungskuratorium mit Prof. Seidel, Dr. Roloff, Prof. Schneider, Hiltrud Schröder, Dr. Blunck, K. Franke, E. Griem, Dr. Hagemann, Dr. Minssen. Kultusministerium und Landeszentrale nahmen – interessanterweise - nicht offiziell teil, schickten aber „Vertreter" als Privatpersonen: Prof. Eyferth und Dr. Scheel.
Beschlossen wurde die Bildung eines Gründungsausschusses und eine Vorschlagsliste für seine Mitglieder: u.a. Georg Eckert, Paul Bahrdt, Peter v. Oertzen, v. Ferber, Heimpel, Roth, Hartmut v. Hentig, Landtagspräsident und Fraktionen (Protokoll vom 25.1.67). An dieser Zusammensetzung wurde aber auch gleich Kritik geübt.

Prof. Weber, Gewerbelehrer-Ausbildung, befürchtete eine „Verwissenschaftlichung", eine „Akademisierung" der politischen Bildung und eine Vernachlässigung der Praxis in Schule und Ausbildung. Dieser Ausschuss legte am 17. April 1967 in Hannover die Gründung für den Herbst fest.
Im April 1967 trat die Bundes - DVPB mit dem engagierten **Aufruf** an die Öffentlichkeit: **„Helft die freiheitliche Ordnung festigen!"**
Dr. Roloff gab den Text in Niedersachen unmittelbar mit der Begründung weiter: „Nicht nur wegen der bevorstehenden Landtagswahlen, sondern auch in Anbetracht neuer Angriffe von Seiten niedersächsischer Historiker und Staatsrechtler gegen die Wissenschaft von der Politik und die gegenwärtigen Form der politischen Bildung in den Schulen, bedeutet der Aufruf eine Stellungnahme zur aktuellen Situation in Niedersachsen." (27.4.67)
Die Stichworte des Aufrufs bezogen sich auf die konkrete innenpolitische Situation in der Bundesrepublik, geprägt

durch die Große Koalition, die Studentenproteste, den Beginn der 68-Bewegung, die APO, die NPD- Erfolge in Hessen und Bayern vor allem bei Erstwählern und Jugendlichen und durch die wirtschaftliche Rezession und unzulängliche Voraussetzungen für politische Bildung in den Schulen.

Aus dem **Appell an die Öffentlichkeit**:

1. „Nicht die politische Bildung, sondern die Politik selbst ist immer noch – im Guten wie im Bösen – die wirksamste Lehrmeisterin politischen Verhaltens."
3. Ziel muss es sein, „die junge Generation endgültig für die demokratische Ordnung zu gewinnen".
4. Politische Bildung „ist zu wichtig, um sie ausschließlich der Lenkung…staatlicher Institutionen zu überlassen. Sie ist gesamtgesellschaftliche Verpflichtung…"
5. Es gibt „unvertretbare Niveau- und Intensitätsunterschiede in der Fundamentierung der politischen Bildungsarbeit".
6. An allen deutschen Hochschulen muss die Möglichkeit geschaffen werden, die Lehrbefähigung für Sozialkunde und Gemeinschaftskunde zu erwerben! Sinngemäßes gilt für die Schulen, die Lehrerfortbildung und die Erwachsenenbildung.
7. „Es ist vielleicht später, als man denkt."

21./22. Oktober 1967

Aus dem **Protokoll der Bundestagung in Göttingen:**

„Auch konnte auf der Schlussveranstaltung am Sonntag in der Aula der Pädagogischen Hochschule in Gegenwart namhafter Vertreter des Niedersächsischen Landtages und der Öffentlichkeit die am Vorabend erfolgte Gründung der niedersächsischen Landesgruppe durch ihren Initiator Prof. Bruno Seidel bekannt gegeben werden."
Teilnehmer waren Prof. Seidel und Dr. Roloff, sowie u. a. P. v. Oertzen, K. Franke, B. Janssen, Dr. Vogt, Prof. Weber, H. Schröder, Dr. Scheel, Prof. Eyferth, Bohnhoff, W. Wortmann.
Zur Vorsitzenden wurde Frau **Dr. Hannah Vogt** gewählt, die Geschäftsführung übernahm Kurt Franke.

Weitere Informationen zur DVPB Niedersachsen im Telegrammstil:

Landesvorsitzende:		**Geschäftsführer:**	
Dr. Hannah Vogt	1967 - 1974	Prof. Kurt Franke	1970
Inge Wettig- Danielmeier	1974 - 1982	Wolfgang Jüttner	1982
Prof. Rolf Wernstedt	1982 - 1990	Dr. Peter Eckardt	1983
Rolf Bade	1990 - 1992	Dr. Peter Wollenweber	1994-2002
Dr. Wilhelm Wortmann	1992 - 2000		
Dr. Hans Joachim Fichtner	2000 - 2003	Keine Besetzung	
Dr. Michael Bax	2003 - 2003		
Prof. Dr. Dirk Lange	2003 - 2006	Henrik Peitsch	seit 2004
Prof. Dr. G. Himmelmann	seit 2006		

Auswahl einiger Vortrags- und Gesprächsveranstaltungen:

1987 ***„Von der Verdrängung zur Bagatellisierung? Aspekte des Historikerstreites."*** Veranstaltet mit der Landeszentrale, gesprochen haben Vierhaus, Obenaus, Marienfeld, Grebing, H.H. Nolte.

1988 ***„Streitkultur als Friedenspolitik",*** über das SPD-SED-Papier.
Veranstaltet mit der Friedrich-Ebert-Stiftung, Referenten waren: Thomas Meyer von der Gustav-Heinemann-Akademie und Rolf Reißig von der Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED.

1990 Leibnizhaus: Veranstaltung mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Leipzig

1991 Als Gastgeber: **5. Bundeskongreß** der DVBP in Hannover, Congress-Centrum.
Thema: ***Aufbruch zur Demokratie.***

1993 **1. Fachtag der DVPB Niedersachsen** in Hannover
Thema: ***„Politik Unterricht in Niedersachsen"***

1994 Landesregierung (SPD) beabsichtigt die **Schließung der Landeszentrale** für politische Bildung.
Entschiedener Protest verhindert dies – noch einmal. Rundgespräch von Teilnehmern aus Schule, Universität und Kultusverwaltung.
Thema: ***Braucht der Politikunterricht die Politikwissenschaft?***

1996 Informationsfahrt der DVPB zur **EU nach Brüssel** (Einladung MdEP B. Lange)

1997 Mitgliederversammlung zum Thema: **Politikunterricht ohne Politiklehrer?**

1997 Gemeinsame Vorstandssitzung mit der **DVPB Sachsen-Anhalt** (Harz)

15.-17.09.1997 Tagung der DVPB mit der **Evangelischen Akademie Loccum**,
Thema: ***Globalisierung im Horizont politischen Lernens***.

1997: Auf Initiative der DVPB erhält das schulische Fach der politischen Bildung endlich(!) den **Namen „POLITIK**"!

1999: DVPB legt ***„Überlegungen zur Zukunft der Nds. Landeszentrale für politische Bildung"*** *vor.*

1999 Gedankenaustausch über den aktuellen Stellenwert politischer Bildung und möglicher **Kooperationen mit anderen Einrichtungen** Niedersachsens (VHS, die politischen Stiftungen, DAG, DGB etc.)

1999 Gemeinsamer **7. Fachtag** mit der DVPB von Sachsen- Anhalt in Magdeburg.
Thema: ***Die Wende in Deutschland 1989***.

2003 Neuerliche Appelle an die Landesregierung (CDU), die NLpB nicht aufzugeben blieben – auch mangels der Unterstützung der Landtagsfraktionen(!) - erfolglos.

Leibniz Haus - Gespräche:

1995. ***Wozu ist die Schule da?*** (Prof. H. Giesecke)
1997: Gespräch mit Prof. **Hermann Giesecke** anlässlich seiner Emeritierung.
(Maritim)
1998: Gespräch über die ***Wehrmachtsausstellung*** (Prof. Gotthard Breit)
1999: Das ***Grundgesetz wird 50*****:** 1949 – 1989 – EUROPA.
(Daniela Dahn, Wolfgang Ullmann, Rolf Wernstedt)
1999: Die neue ***NATO und der Fall Kosovo*** (Hans-Dieter Overweg, Wolfgang Voigt)
1999: Die ***Rolle Europas in der Weltpolitik*** **und Weltwirtschaft**.
(Prof. Werner Link)
2000. ***Agenda 21*** – Grundanliegen der EXPO 2000.
(Eckhard Wittulski, Enno Hagenah)
2005: Sisyphus zwischen David und Goliath – Ein ***israelisch-palästinensisches Schulbuchprojekt*** (Falk Pingel, GEI)

POLITIKLEHRERTAGE in NIEDERSACHSEN (1993 – 2007)

1. Fachtagung: **Politik-Unterricht in Niedersachsen**
Hannover, 12.10.1993
2. Fachtagung: **Handlungsorientierung im Politikunterricht**
Oldenburg, 4.11.1994
3. Fachtagung: **Methoden im Politikunterricht**
Braunschweig, 15.9.1995
4. Fachtagung: **Europa zwischen Vorurteilen und Notwendigkeiten**
Hannover, 18.9.1996
5. Fachtagung: **Die politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht**
Hannover, 24.9.1997
6. Fachtagung: **Zukunft ohne Arbeit?**
Hannover, 1.10.1998
7. Gemeinsamer Politiklehrertag mit Sachsen- Anhalt:
Die Wende in Deutschland 1989. Das Ende des Kalten Krieges in Europa
Magdeburg, 19./20.11.1999
8. Fachtagung: **Multimedia und Internet als neue Werkzeuge des Lernens**
Hannover, 27.9.2000
9. Fachtagung: **Mehr Wirtschaft in die Schule – aber wie?**
Hannover, 12.9.2001

10. Fachtagung: **Schülerinnen und Schüler machen Politik**
    Hannover, 4.9.2002
11. Fachtagung: **Methoden im Politikunterricht**
    Hannover, 24.9.2003
12. Fachtagung: **Politische Bildung unter veränderten Bedingungen**
    Hannover, 29.9.2004
13. Fachtagung: **Politische Bildung für Nachhaltigkeit**
    Osnabrück, 17.9.2005
14. Fachtagung: **Wirtschaft – Ein Lernfeld der Politischen Bildung**
    Oldenburg, 4.10.2006
15. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung: **Politische Bildung neu denken**
    Braunschweig, 27.9.2007

Publikationen:
Die führende bundesweite **Fachzeitschrift** in den Anfangsjahren war: „Gesellschaft - Staat - Erziehung. Blätter für politische Bildung und Erziehung". Auf Landesebene gaben die **„Informationen**" des Verbandes über die Jahrzehnte einen guten und kompetenten Einblick in die vielfältigen Überlegungen und Aktivitäten. Was vor 1982 war, muss noch nachgeforscht werden. Ab 1983 gab es das „**Mitteilungsblatt der DVPB**" (Redaktion: Lothar Lühmann). 1985 hieß die Weiterentwicklung zunächst „**politik lehren**" und dann – bis heute – **„Politik Unterrichten" (PU)**

Problembereiche:
- Klagen über Abbau politischer Bildung in den Schulen und anderen gesellschaftlichen Einrichtungen.
- DVPB hat nach wie vor kaum Zugang zur Lehrerschaft in Grund-, Haupt- und Realschulen.
- Geringe Unterstützung der Sozialwissenschaften, speziell der Politologie,
- Verhältnis der Verbände der Geschichtslehrer, der Geographen und der Politik war – und ist – weniger kooperativ, Fächer verbindend als konkurrierend.
- Stetige Reduzierung der Lehrerfort- und Weiterbildungskurse bis hin zur
- Schließung der Landeszentrale und
- fehlende Bereitstellung von finanziellen Mitteln für die politische Bildung.
- Gedenkstättenarbeit allein reicht nicht!

Als vorrangige Aktivitäten der DVPB sind zu erwähnen:
- regelmäßigen Stellungnahmen zu **Rahmenrichtlinien**, Schulbuchfragen und politisch bildenden Erlassen,
- Besprechungen mit allen **Kultusministern** (Ausnahme: Minister Busemann, seine Zusage fehlt bis heute)
- Kontakte zu den **Landtagsfraktionen.** Im Allgemeinen gering. Die bildungspolitischen Sprecher waren – wenn überhaupt – nur reaktiv interessiert. Das galt auch für die Frage der Erhaltung der Landeszentrale. Der Finanzminister hat entschieden.
- Mobilisierung der **Politiklehrerschaft** zur Wahrung ihrer fachlichen und ideellen Interessen.
- **Zusammenarbeit** mit Stiftungen, gesellschaftlichen Gruppen, Parteien, Gewerkschaften und Verbänden, die in sozialen und politischen Handlungsfeldern engagiert sind.

40 Jahre DVPB in unserem Lande!
Ein unvollständiger Rückblick auf die Ideen, Konzepte und Aktivitäten unseres Verbandes. Wir möchten daran weiterarbeiten und bitten, uns fehlende und korrekturbedürftige Hinweise sowie Unterlagen zur Verfügung zu stellen.

Vor allem aber fordern wir die Träger politischer Bildungsarbeit auf, im Sinne der Thematik unseres diesjähgen Fachtages

POLITISCHE BILDUNG ZEITGERECHT WEITER ZU DENKEN
UND SO ERFORDERLICH
NEU ZU DENKEN

Adressat: Der Vorstand der DVPB und
Dr. Wilhelm Wortmann, An der Krumbeeke 15, 30890 Barsinghausen,
Tel: 05105-83837; e-mail: WortmannW@t-online.de

Der tödliche Stachel der Konkurrenz

Unternehmen kannibalisieren sich gegenseitig, wenn sie nur dem Gesetz des Wettbewerbs folgen. Der Staat muss einen Handlungsrahmen für den Markt vorzeichnen.

Heinz J. Bontrup*

Foto: Frankfurter Rundschau

Von Politikern wird das Wettbewerbsprinzip gepriesen und Unternehmer und ihre Interessenverbände verweisen auf die hohe Wettbewerbsintensität, die keine Spielräume für das Soziale noch ließen. Dagegen spielen in der öffentlichen Diskussion Unternehmensübernahmen (Fusionen), Konzentrationsprozesse und immer mehr Marktmacht von Unternehmen so gut wie keine Rolle mehr. Im Gegenteil: Eine immer größer werdende Verengung der Märkte auf nur noch wenige Anbieter, auf weitgehend enge oligopolistische oder sogar (teil)monopolistische Marktstrukturen, nicht nur auf nationaler Ebene, wird von der herrschenden Politik aufgrund der betriebenen neoliberalen Globalisierung heute geradezu gutgeheißen. Diese pervertierte Entwicklung zeigt mittlerweile katastrophale Verteilungswirkungen, die den Zusammenhalt der Gesellschaft immer mehr gefährden.

Die wesentliche Ideologie des heute gegebenen neoliberalen Regimes ist die Betonung freier (wettbewerblicher) Märkte. Dies würde, ohne staatliche Interventionen und Steuerungen, für die größte ökonomische Effizienz sorgen. Ein dogmatisch gewordener Glaube an das vermeintlich segensreiche Wirken des Wettbewerbsprinzips ist weit verbreitet. Die daraus resultierenden Irrtümer und Illusionen haben sich bei vielen Akteuren aus Wirtschaft, Politik und Medien zu einer Unfähigkeit gesteigert, die Wirklichkeit richtig wahrzunehmen. „Es ist dieser Realitätsverlust, der sie zu unschuldigen Betrügern macht", stellte der vor kurzem verstorbene US-amerikanische Ökonom John Kenneth Galbraith fest. Alles müsse in einer Gesellschaft dem Wettbewerbsprinzip ausgesetzt werden.

Wir erleben geradezu eine Wettbewerbshysterie, die sogar über den Bereich der Privatwirtschaft hinausgeht. Man will offensichtlich im neoliberalen Duktus fast alle gesellschaftlichen Bereiche, sogar bisher uneingeschränkt eingestufte öffentliche Güter dem Nichtausschluss- und Nichtrivalitätsprinzips entziehen. Selbst der Bildungssektor bleibt nicht davon verschont.

Schon der britische Nationalökonom John Maynard Keynes konnte dagegen mit seiner „New Economics" aufzeigen, dass das Markt- und Wettbewerbsprinzip, das „Laissez-faire", der „Krieg aller gegen alle" oder wie Karl Marx es formulierte, „ein Kapitalist schlägt viele andere tot", nicht hinreichend ist, um die immer wieder behaupteten optimalen ökonomischen und gesellschaftlichen Ergebnisse, vor allem eine vollbeschäftigte Wirtschaft, zu realisieren.

Dennoch sind heute Markt und Wettbewerb wieder zu zentralen Kampfbegriffen in der wirtschaftspolitischen Diskussion avanciert. Hierbei wird entscheidend nicht bedacht, dass Privatinteressen und Gesellschaftsinteressen nicht konform gehen und es auch nicht automatisch über eine „unsichtbare Hand" (Adam Smith) zu einer gesamtwirtschaftlichen und gesellschaftlichen Harmonie kommt. Zu Recht verweist Hans-Jürgen Wagener, Leiter des Instituts für Transformationsstudien an der Universität Viadrina in Frankfurt/Oder darauf hin, dass nicht „Wettbewerb und Märkte", sondern „Begierde und Macht" die „Triebkräfte der Welt" sind. Letzte ergeben sich aber nur aus einem den Menschen zuwiderlaufenden Wettbewerbsprinzip. Der Mensch strebt nicht nach Konkurrenz. Er ist ein soziales Wesen, und deshalb ist sein Leben grundsätzlich auf Solidarität, auf Gemeinschaft und Kooperation gepolt.

Märkte und Wettbewerb sind trotz aller Behauptungen nicht einmal konsequent effizient. Sie sorgen vielleicht für Produkt- und Prozessinnovationen, dafür vertragen sie sich aber kaum mit sozialen Innovationen, die auf eine immaterielle Teilnahme (Mitbestimmung) und materielle Teilhabe der Menschen in der

*Heinz-J. Bontrup ist Professor für Wirtschaftswissenschaft an der Fachhochschule Gelsenkirchen, Fachbereich Wirtschaftsrecht, und Mitglied der Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik. - In der Zeitschrift Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zu Das Parlament) erschien der hier dokumentierte Beitrag in einer ausführlichen Fassung. Heft 13/2007. - Wiederabdruck eines Artikels aus der Frankfurter Rundschau vom 11. August 2007

Wirtschaft setzen.

Markt und Wettbewerb schaffen es auch nicht, ein Preissystem zu etablieren, das die jeweils knappen Güter in die optimalen Verwendungsrichtungen lenkt und das alle Externalitäten wie z. B. Umweltverschmutzungen ins Preissystem aufnimmt. Außerdem fordert der „Stachel der Konkurrenz" immer Verlierer und Opfer, genauso wie das Markt- und Wettbewerbsprinzip nicht nur Leistungseinkommen produziert, sondern auch ungerechte Einkommen, die auf Machtmissbrauch und Ausbeutung ba-sieren und damit für eine nicht akzeptable gesellschaftliche Verteilung der arbeitsteilig geschaffenen Überschusswerte sorgen. Das sich selbst über-lassene Marktsystem, so Keynes, steht dafür, „dass die erfolgreichsten Profitmacher durch einen unbarmherzigen Kampf ums Dasein nach oben kommen, einen Kampf, der mit einer Auslese der Tüchtigen durch den Bankrott der minder Tüchtigen endet. Diese Methode stellt die Kosten des Kampfs selbst nicht in Rechnung, sondern hat nur die Vorteile des Endresultates im Auge, die man für dauernde hält."

Völlig vernachlässigt bei der blinden Wettbewerbsgläubigkeit wird der Tatbestand eines gefährlichen wettbewerbsimmanenten Konzentrations- und Fusionsprozesses, der letztlich immer mehr Marktmacht und Ausbeutungspotenzial ent-stehen lässt. „Die ‚Neigung zum Monopol' entspringt der Grundnatur des kapitalistischen Erwerbes selbst. Das Prinzip der Rendite vollendet sich im Mono-polgewinn; so wie sich der an-dauernde Krieg der Konkurrenz, der Hoffnung eines jeden der Streitenden nach in der Über-wältigung der anderen erfüllt", stellt der Soziologe und Ökonom Werner Hofmann fest.

Daher muss aus Unternehmer-sicht Wettbewerb ausgeschaltet werden. Entweder wird der zu schwache Grenzanbieter aus dem Markt gedrängt – in der Regel sind dies kleine mittelständische Unternehmen. Oder Unternehmen werden friedlich oder feindlich aufgekauft und schließen sich zusammen – sie fusionieren. Auch sind ständig illegale Kartellvereinigungen das Ziel von Unternehmensleitungen, um dem unerwünschten Wettbewerb aus dem Wege zu gehen.

Nicht ohne Grund hat Adam Smith schon 1776 vor Unternehmern und ihren Geschäftspraktiken gewarnt, die sich gegen die Öffentlichkeit wenden. Marktmacht und Konzentration zerstören nicht nur das Wettbewerbsgefüge selbst, indem sie innerhalb des Unternehmenssektors zu Umverteilungen von den marktbeherrschenden (ausbeutenden) zu den marktohnmächtigen (ausgebeuteten) Unternehmen führen. Dass es dabei temporär zu Phasen erhöhter Wettbewerbsintensität, sogar zu einer ruinösen Konkurrenz, mit stark fallenden Preisen kommt, ist kein Widerspruch, sondern systemisch angelegt. Dies hat mit der Nachfrageseite zu tun.

Bei immer mehr Umverteilung von unten nach oben kommt es zu Wachstumsausfällen und in Folge zu einer gesamtwirtschaftlich gefährlichen deflatorischen Entwicklung. Dies ins-besondere dann, wenn zu wenige wachstumsfördernde In-novationen gegeben sind und sich die „Intelligenz" der angeblich „schöpferischen Unternehmer" (Joseph A. Schumpeter) auf rein repetitive Produktions- und Verwertungsprozesse beschränkt.

Gleichzeitig kommt es mit dem Ansteigen privatwirtschaftlicher Macht auch zu einer Unterminierung des in Demokratien einzig legitimierten Staats und seiner parlamentarisch erstrittenen Poitik, die für alle Bürger und Bürgerinnen eine Wohlstandsmehrung bereitstellen und ermöglichen soll und nicht nur die Partikularinteressen der Wirtschaft bzw. einer hier kleinen Machtelite zu vertreten hat.

Wir müssen zur Vernunft zurückkehren. Markt und Wettbewerb dürfen sich nicht selbst überlassen werden. Sie brauchen einen starken regulierenden Staat, der den Handlungsrahmen vorzeichnet, Machtmissbrauch sanktioniert und Verteilungsergebnisse berichtigt. Und was genauso wichtig ist, ist endlich die Einführung einer Wirtschaftsdemokratie. Es reicht nicht aus, nur einen politisch demokratischen (parlamentarisch-repräsentativen) Überbau in der Gesellschaft zu haben. Auch die Wirtschaft muss demokratisiert werden.

Bis heute steht der Mensch in den Unternehmen, trotz vielfältiger politischer Sonntagsreden, nicht im Mittelpunkt, sondern er ist nach wie vor nur Mittel (Instrument) zur Gewinnmaximierung im Interesse einer kleinen gesellschaftlichen Schicht.

Die wichtige Machtbalance zwischen Kapital und Arbeit hat sich zudem unter dem neoliberalen Herrschaftsregime zugunsten des Kapitals aufgelöst. Galbraith hat vor der im dominant gewordenen Shareholder-Kapitalismus entstandenen Machtkonzentration auf Seiten des Kapitals eindringlich gewarnt. Er forderte eine wirksamere gesellschaftliche Kontrolle. Diese kann nur durch Gegenmachtbildung („Countervaillig power") erreicht werden.

Dazu muss der „Faktor" Arbeit im Unternehmen aber mit Macht ausgestattet werden. Nicht nur durch eine modifizierte verbesserte Mitbestimmungsgesetzgebung, sondern durch die uneingeschränkte rechtliche Gleichstellung von Arbeit und Kapital auf unternehmens- und betriebsbezogener Ebene. Dies ist die wichtigste europäische Integrationsaufgabe, soll es zukünftig zu einer wirklichen Wohlfahrtsentwicklung für alle Menschen in der EU kommen.

Berufswahl- und Studienwahlorientierung, Ausbildungswegeplanung							
Standardbereiche	**Klasse 5 - 7**	**Klasse 8**	**Klasse 9**	**Klasse 10**	**Klasse 11**	**12. Jahrgang**	**13. Jahrgang**
Selbst-einschätzung	• „Kopfnoten“ • Zeugnisse	• „Kopfnoten“ • Zeugnisse • Ehrenamt	Selbsteinschätzung: • Interessen • Neigungen • Schlüssel-qualifikationen • Fähigkeiten	Berufseignungstest: • **Geva** • Young World • Ehrenamt • Wettbewerbe	Berufseignungstest: • Geva • Young World • Wettbewerbe • AG –Leitung • Mitw. Aufsicht	Berufseignungstest: • Geva • Young World SuS-Tutoren • AG –Leitung • Mitw. Aufsicht	Berufseignungstest: • Geva • Young World SuS-Tutoren • AG –Leitung • Mitw. Aufsicht
Präsentations-fähigkeit	Jugend debattiert JD Chor Darstellendes Spiel	• JD • Chor • DS	• JD • Chor • DS	• JD • Chor • DS	Einstellungs-gespräche	• Seminarfach • Chor • DS	• Seminarfach • Chor • DS
Präsentations-fähigkeit	Verbesserung von Lerntechniken: Methodenkonzept	• Lebenslauf • Bewerbungs-schreiben	• Lebenslauf • Bewerbungs-schreiben	Verbesserung von Lerntechniken: Methodenkonzept	Bewerberseminar, Assessment	• *Facharbeit* • *Colloquium*	• *BLL* • *Colloquium*
Praxisorientierung		**JUNIOR - Kompakt**	JUNIOR - Kompakt	Mitarbeit in Schülerfirmen der **KAVgGmbH**	Mitarbeit in Schülerfirmen der KAVgGmbH; **JUNIOR**	Mitarbeit in Schülerfirmen der KAVgGmbH	Mitarbeit in Schülerfirmen der KAVgGmbH
Praxisorientierung			**Berufspraktikum**	*[Freiwillige, ind. Ferienpraktika]*	*[Freiwillige, ind. Ferienpraktika]*	*[Freiwillige, ind. Ferienpraktika]*	*[Freiwillige ind. Ferienpraktika]*
Kenntnisse von Berufsfeldern		**Betriebserkundung 1**	**Betriebserkundung 2**		**STOW** Uni - Erkundungen	Schnupper-studientage	Schnupper-studientage
Kenntnisse von Berufsfeldern	Kenntnisse von einzelnen Berufen	Kenntnisse von einzelnen Berufen	Kenntnisse von Berufsfeldern	Kenntnisse von Berufsfeldern	Schnupper-studientage	Uni-Hochschultage: • BLS • FHDW • FH NON • TUC • UNI – GÖ	Uni-Hochschultage: • BLS • FHDW • FH NON • TUC • UNI – GÖ
Kenntnis von Ausbildungswegen	Kenntnis von einz. Ausbildungswegen	Kenntnis von einz. Ausbildungswegen	Kenntnis von einz. Ausbildungswegen	BIZ – Besuche	BIZ – Besuche	*[Ind. Beratungen beim AA]*	*[Ind. Beratungen beim AA]*
Kenntnis von Ausbildungswegen			Bedeutung der Abschlüsse in der Sekundarstufe I	Bedeutung der Abschlüsse in der Sekundarstufe I	Bedeutung der Abschlüsse in der Sekundarstufe II	*[FHSR + FHR; Ind. Ausbildungswege – Planung]*	*[FHSR + FHR; Ind. Ausbildungswege – Planung]*
Kenntnisse von Berufsfeldern + Ausbildungswege	„Girls-Day“	„Girls-Day“	„Girls-Day“	Leitfaden für Ter-minplanung in Berufsorientierung	Referenten : • Ehemal.Verein • HWK • Dozenten	Referenten : • Ehemal.Verein • HWK • Dozenten	Referenten : • Ehemal.Verein • HWK • Dozenten
i.A. Schmalhorst, 07.03.2005; 27.09.2007: Kaiserin-Auguste-Viktoria Gymnasium Celle							

Politik & Wirtschaft" in der Lehramtsausbildung

Stellungnahme der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW) und der Deutschen Gesellschaft für Politikwissenschaft (DGfP)

Vorbemerkung

An den deutschen Hochschulen wird im Rahmen des so genannten Bologna-Prozesses eine weitreichende Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge vorgenommen. Dies betrifft auch die Lehramtsausbildung. Für die Politikwissenschaft ist relevant, dass das Schulfach „Politische Bildung" eine inhaltliche Neuausrichtung erfährt. In Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein beispielsweise ist das Schulfach „Sozialkunde" umbenannt worden in „Politik und Wirtschaft". Die damit einhergehende verstärkte Vermittlung von Wirtschaftskenntnissen an Schülerinnen und Schüler ist sehr zu begrüßen. Dennoch muss in dem tiefgreifenden Umbruchprozess sorgfältig bedacht werden, welche Inhalte den anstehenden Lehrer/-innen von politisch-ökonomischer Bildung in ihrer eigenen Ausbildung an der Hochschule vermittelt werden. Dies würde auch die bereits erfolgten und stattfindenden Umstellungen der Lehrpläne für Schulen betreffen.

Die Deutsche Vereinigung für Politische Wissenschaft und die Deutsche Gesellschaft für Politikwissenschaft wollen hiermit zu den aus ihrer Sicht notwendigen Inhalten der Lehramtsausbildung im Bereich politisch-ökonomischer Bildung Stellung nehmen. Nach Auffassung von DVPW und DGfP sollte die politisch-ökonomische Bildung insbesondere in den politikwissenschaftlichen Instituten stattfinden, wobei Kooperationen mit den wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen notwendig sind. Zu den Inhalten der Lehramtsausbildung nehmen DVPW und DGfP im Folgenden Stellung:

Politisch-ökonomische Bildung

- Fachliche Gegenstandsbereiche und Problemstellungen wissenschaftlich erschließen und bearbeiten zu können, ist grundlegend für erneuerungsfähiges Lehrerhandeln. Diese Professionalität kann nur erworben werden, wenn das Studium der Ort bleibt, an dem die Studierenden sich in wissenschaftlicher – d.h. auch: nicht schon primär praxisorientierter – Einstellung auf Theorien, Methoden und Forschungsfragen des Fachs einlassen können. Ziel des Studiums ist daher der Erwerb wissenschaftlicher Aneignungsfähigkeit an exemplarischen Gegenständen und Problemstellungen. Die Vorstellung, dass im Studium thematisch genau und umfassend das erworben werden könne, was später – wohl möglich jahrzehntelang – in der Schule zu unterrichten sei, war schon immer unrealistisch und passt heute umso weniger zu der vorherrschenden und u. E. berechtigten Annahme zukünftiger gesellschaftlicher Umbrüche.

- Die Fächer politischer Bildung (deren Bezeichnung von Bundesland zu Bundesland differiert) und zukünftig politisch-ökonomischer Bildung haben einen nicht hintergehbaren normativen Bezugsrahmen. In Demokratien soll politische Bildung Heranwachsende dazu befähigen, an Politik als Form der Selbststeuerung der Gesellschaft teilzuhaben. Aus dieser staatsbürgerlichen Grundorientierung ergeben sich Prioritäten für die Strukturierung des fachwissenschaftlichen Angebots. Politischinstitutionelles Wissen sowie Fähigkeiten der analytisch fundierten Urteilsbildung auf den umstrittenen Feldern gesellschaftlicher Entwicklung bilden die Kriterien für Relevanz von Gegenstandsbereichen der Lehramtsausbildung. Entsprechend soll die Behandlung von ökonomischen Themen und Fragen dazu beitragen, das Urteilsvermögens im Hinblick auf politische und gesellschaftliche Gestaltung zu schaffen und zu erweitern.

- Die Fächer politischer und zukünftig politisch-ökonomischer Bildung sind dadurch gekennzeichnet, dass sich ihr Gegenstandsbereich besonders intensiv verändert. Wenn die vorherrschenden Entwicklungsdynamiken – Globalisierung der Kommunikations- und Entscheidungshorizonte, zunehmende Bedeutung ökonomischer Sachverhalte für gesellschaftliche Beziehungen – für staatsbürgerliche Urteilsbildung relevant sein sollen, sind erhebliche Erweiterungen von Wissensbeständen und reflexiven Fähigkeiten notwendig.

- In die Lehrpläne der Bundesländer sind wirtschaftskundliche Gegenstände als verpflichtende Unterrichtsinhalte der Fächer politischer Bildung aufgenommen worden. Den Absolventen der entsprechenden Studiengänge fehlen aber in der Re-

gel entsprechende Basiskompetenzen ebenso wie Kategorien zur gesellschafts- und bildungstheoretischen Einordnung solcher Unterrichtsinhalte.

Curriculare Folgerungen für Studiengänge in Fächern der politisch-ökonomischen Bildung

Unter den Vorgaben

- der Entwicklung wissenschaftlicher Aneignungsfähigkeit als generelles Ziel des Studiums (dies sollte neben der Klausur auch eigenständig erarbeitete Referate plus Diskussion als Prüfungsleistungen vorsehen),
- analytische und reflexive Qualifikation der zukünftigen Staatsbürgerinnen und -bürger als generelles Ziel beruflicher Tätigkeit von Lehrenden des Fachs Politik,
- der besonderen Veränderungsintensität politik- und gesellschaftswissenschaftlicher Gegenstandsbereiche, gegenwärtig insbesondere der Dynamiken von Globalisierung und insbesondere ihre ökonomischen Dimensionen,
- der Entwicklung vermittlungsfester wirtschaftswissenschaftlicher Basiskompetenzen

sollten folgende Erweiterungen bzw. Veränderungen der Schwerpunktsetzungen im Studium der Politiklehrerinnen/-lehrer vorgenommen werden:

1. Politische und ökonomische Theorien als Gesellschaftstheorien: Denkansätze, Prämissen, implizite Anthropologien, Ethiken und Gesellschaftskonzepte von Theorien; Lösungs-/Deutungsvorschläge und real- und theoriegeschichtliche Wechselwirkungen.
Das klassische *Gebiet der politischen Theorien und ihrer Geschichte* sollte um wesentliche ökonomische Theorien als Theorien gesellschaftlicher Gestaltung erweitert werden:

- Grundpositionen der klassischen Nationalökonomie – die Wirtschaftslehre des Liberalismus;
- Marxsche Theorie: Kritik der politischen Ökonomie und ihre Weiterentwicklungen;
- Keynes – Grundzüge und Bedeutung seiner makroökonomischen Wirtschaftspolitik;
- Ordoliberalismus und Soziale Marktwirtschaft;
- Neoklassische Positionen und die Wirtschaftspolitik des Neoliberalismus;
- Grundzüge der gesellschaftlichen Einbettung wirtschaftlichen Handelns (Durkheim, Polanyi).

2. Der Studienbereich „Politik und Wirtschaft" sollte verpflichtend enthalten:

- Grundlegende Begriffe und Konzeptionen der Mikro- und der Makroökonomie, die spezifisch auf die Lehramtsbildung zugeschnitten werden sollten, da das aktuelle betriebs- und volkswirtschaftliche Grundstudium sehr mathematisiert und formalisiert ist;
- Einführung in die Wirtschafts- und Sozialpolitik der Bundesrepublik an Fall-/Politikfeldanalysen;
- nachhaltige Wirtschaftsentwicklung.

3. Der Studienbereich *„Politisches System"* sollte verpflichtend enthalten:

- Einführungen in die Wirtschafts- und Sozialpolitik an Fall-/Politikfeldanalysen;
- institutionalistische, akteurs- und strukturorientierte Analysen;
- gesellschaftliche Einbettung und Verantwortung von Unternehmen (corporate responsibility);
- die EU samt ihren wirtschaftspolitischen Dimensionen.

4. Der *Studienbereich „Internationales/Systemvergleich/Globalisierung"* sollte verpflichtend enthalten:

- Internationale Wirtschaftsbeziehungen und Wirtschaftsregime;
- Politische Ökonomie der Globalisierung;
- Demokratie und wirtschaftliches Wachstum.

5. Im *Studienbereich „Politische Bildung und ihre Didaktik"* sollte zumindest eine fachlichdidaktische Veranstaltung in den vorgenannten Themenfeldern verpflichtend sein.

Verabschiedet von Vorstand und Beirat der DVPW im April 2007 und vom Vorstand der DGfP im Juni 2007.

DVPW

http://www.dvpw.de/

DGfP

http://www.dgfp.org/index1.html

Vergleichende Übersicht über die Schulbücher für das Fach Politik-Wirtschaft 8. Klasse zum Thema Knappheit und Bedürfnisse

Politik/Wirt. 8 Cornelsen	Mensch und Politik Schroedel	Kompetenz Politik/Wirtschaft Westermann	Politik/Wirtschaft Arbeitsbuch 8 Schöningh	Politik/Wirt. 8 Duden	Politik & C0 Bd. 1 Buchner	Anstöße Politik Klasse 8-10 Klett
„Auch in Ländern, in denen kein Mangel herrscht, steht man (?) prinzipiell (!?) vor dem Problem, dass von den meisten Gütern eine größere Menge verlangt oder benötigt wird, als uns unmittelbar zur Verfügung steht. Die Knappheit der Güte r(Man beachte das Subjekt des Satzes!) *zwingt den Menschen dazu, zwischen verschiedenen Möglichkeiten zu wählen: Wir (?) müssen auf den Nutzen verzichten, den ein anderes, nicht gewähltes Gut erbracht hätte. Diese Kosten werden auch als Alternativ- oder Opportunitätskosten bezeichnet."(S.14)*	*„Abgesehen von wenigen freien Gütern wie zum Beispiel Atemluft sind Güter, die Menschen zum Leben brauchen, „knapp"* (Warum Anführungsstriche?!) *Sie müssen produziert werden(...)" (S.99)„Sind die Bedürfnisse eines Menschen größer als die verfügbaren* (Mangel der Produktion?) *Gütermengen, die zu Bedürfnisbefriedigung verfügbar sind, so entsteht ein Spannungs--verhältnis, indem eine Vielzahl von Bedürfnissen um ihre Befriedigung konkurrieren. Der Mensch vergleicht in dieser Situation seine verschiedenen (Wahl-) Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung und entscheidet sich demnach für die aus seiner Sicht günstigste. Mit anderen Worten: Er versucht die vorhandenen Mittel (z.B.(!!) das ihm zur Verfügung stehende Geld) so zu verwenden...."(S.105)*	*„Leider reichen Marks vorhandene (Geld-)Mittel nicht au, um alle seine Bedürfnisse zu befriedigen. Auch ein Punkt, der auf annähernd(?) alle Menschen zutrifft. Man(?) spricht in diesem Fall von Knappheit .Das mag in einem Land wie Deutschland mit dem riesigen Konsumangebot überraschen. Aber(?!) in der wirtschaftswissenschaftlichen Theorie spricht („Sprechen"* hat wohl eine größere Realität als das Faktum des riesigen Konsumangebots!) *man immer dann von Knappheit, wenn die Bedürfnisse größer sind als die zur ihrer Befriedigung vorhandenen Mittel. Und weil dieser Zustand so alltäglich für alle (*vorher hieß es noch „annähernd" - egal) *Menschen ist, spricht man auch vom universalen(*jetzt unüberbietbare Steigerung) *Gesetz der Knappheit."(S.13)*	*„Wirtschaft ist (*ist wirklich? soll sein? oder wie?) *die optimale Verteilung von knappen Gütern(..)..Knappe Güter nennt alle Dinge, die Menschen brauchen, um ihre Grundbedürfnisse zu decken, die aber nicht im Überfluss und ständig vorhanden sind, zum Beispiel Essen und Trinken(...).Selbst wenn heute in vielen Ländern der Welt kein Mangel herrscht und die Menschen keine Not leiden, steht man auch in solchen Ländern vor dem Problem, dass Güter prinzipiell(?!) immer knapp sind. Und das liegt daran, dass insgesamt von den meisten Gütern eine größere Menge verlangt oder benötigt wird, als unmittelbar zur Verfügung steht." (S.85f)* Also: Wirtschaft ist die optimale Verteilung und gleichzeitig das Gegenteil, weil die Menschen nicht das bekommen, was sie verlangen! Und das sollen Schüler verstehen?!	*„Unsere Supermärkte quellen nahezu über von Waren .Kaufcenter locken mit vielfältigen Angeboten(...) Dennoch wird von Knappheit, von knappen Gütern gesprochen. Wie ist das möglich?(*Obacht: Jetzt kommt der Negativgrund:) *Wir leben nicht im Schlaraffenland .Knappheit der Güter meint nicht, dass die zur Verfügung stehenden Mittel einfach begrenzt sind. Sie sind aber im Vergleich zum Umfang der Bedürfnisse zu gering. Und Bedürfnisse sind unendlich."(S.13) „Das ökonomische Prinzip ist darauf gerichtet, knappe Güter und Bedürfnisse in Einklang zu bringen."(S. 14)* Das ökonomische Prinzip will also etwas Unmögliches: etwas, von dem man nicht weiß, worin es konkret besteht (Unendliches) mit begrenzten Gütern in Einklang zu bringen.	*„Stellt euch vor, Millionen von Lichtjahren von der Erde entfernt befindet sich der Planet Schlaraffenland"(S.66 Ausgabe für Baden-Württemberg)* Eine gelungene Einführung in die Realität! *„Die nur beschränkt vorhandenen Güter heißen knappe oder wirtschaftliche Güter" (ebd.)* (Eine herrliche Tautologie!)	*„Wirtschaften definieren Ökonomen als die effiziente Nutzung knapper Ressourcen zur bestmöglichen Bedürfnis befriedigung.. Unter Knappheit versteht man die Begrenztheit der Mittel, die zur Befriedigung unserer Bedürfnisse zur Verfügung stehen."(S.184) „Ar-beit ist ein knappes Gut"(S.206)* *„Die zahllosen Einzelentscheidungen müssen zur Erreichung bestmöglicher Bedürfnisbefriedigung aufeinander abgestimmt werden." (S.184)* *Die Frage muss erlaubt sein: Von welcher Welt reden eigentlich alle Bücher? Von der real existierenden jedenfalls nicht.....*

© Franz J. Rehling

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V.
Landesverband Niedersachsen

DVPB
Landesverband Niedersachsen

Herrn
Roland Freitag
Altenhäger Straße 75
31558 Hagenburg

Tel.: 05033 – 7895
Fax: 05033 – 6 92 15
Freitag.ur@t-online.de
www.dvpb-nds.de

Beitrittserklärung

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zur Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e.V.

Sie ist widerruflich ermächtigt, den Jahresbeitrag bei Fälligkeit von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Wenn mein Konto keine Deckung aufweist, besteht seitens des kontoführenden Kreditinstituts keine Verpflichtung zur Einlösung.

Name:					
Vorname:					
Dienstbezeichnung					
Schulform/Bildungs-einrichtung	o Uni/FH	o Gym	o HS	o RS	o GS
	o BBS	o Primar	o SEK I	o SEK II	o Erw.B.
Straße:					
PLZ/Ort:					
Telefon:					
Fax:					
E-mail:					
Konto-Nr.:					
BLZ:					
Institut:					
o 30,00 €/Kalenderjahr o 6,00 €/Kalenderjahr (Auszubildende/Referendare) o 0,00 €/Kalenderjahr (Studenten)					

Die Zahlung des Beitrages erfolgt durch

o Bankeinzug

o Überweisung

DVPB-Niedersachsen – Konto-Nr.: 1 583 970
BLZ 250 500 00 – NordLB Braunschweig

Ort/Datum

Unterschrift

Inhalt dieser Ausgabe

	Seite
Impressum	2
Editorial	3
Prof. Dr. Ulrich Menzel Begrüßungsansprache - 15. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung	4
Prof. Dr. G. Himmelmann Politische Bildung neu denken!?	6
StD Manfred Quentmeier Grundlagen einer neuen interdisziplinären Didaktik der Politischen Bildung	13
StD Jürgen Westphal Die neuen EPA der KMK für das Fach Politik und das Kerncurriculum Politik-Wirtschaft – SEK II	29
Angelika Eikel Politische Bildung neu denken – Demokratie in der Schule lernen und leben	31
Karsten Danehl Berufsorientierung in der Hauptschule – Neue Ansätze und Erfahrungen	38
StD Ludger Hillmann „Jugend gründet" – Erfahrungen mit dem Online-Planspiel-Wettbewerb	41
StDin Silke Kortemme Grundsätze für die Arbeit mit Schülerfirmen	44
Robert von Heusinger Der neue Kapitalismus – Vom Bondholder zum Sharholder-Value	46
Dr. Wilhelm Wortmann 40 Jahre Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB) in Niedersachsen	49
Abdruck: Prof. Dr. Heinz J. Bontrup Der tödliche Stachel der Konkurrenz	53
StD Rolf Schmalhorst Übersicht Berufswahl- und Studienwahlorientierung, Ausbildungsplanung	55
Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW) und *Deutschen Gesellschaft für Politikwissenschaft (DGfP)* Politik & Wirtschaft in der Lehramtsausbildung	56
StD Franz J. Rehling *Vergleichende Übersicht über die Schulbücher für das Fach Politik-Wirtschaft* 8. Klasse zum Thema Knappheit und Bedürfnisse	58