DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG E.V.

Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen
1967 gegründet

Politik unterrichten

DVPB

Jahrgang 23

Heft 1/2008

Impressum

Herausgeber: Roland Freitag, StD a.D.
Altenhäger Straße 75
31558 Hagenburg

Prof. em. Dr. Gerhard Himmelmann
Bäckerplatz 8
31234 Edermissen

Gerd Höfinghoff, StD a.D.
Großer Muskamp 44
49078 Osnabrück

Prof. Dr. Dirk Lange
Universität Oldenburg
Institut für Politikwissenschaft
26111 Oldenburg

Henrik Peitsch, StR
Grundbreehe 9
49170 Hagen a.T.W.

Manfred Quentmeier, StD
Stargardstraße 18
38124 Braunschweig

für die: Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V.
Landesverband Niedersachsen

Redaktion: Gerd Höfinghoff, StD a.D.
Henrik Peitsch, StR

Auflage: 550

Ausgabe: 1/2008

Jahrgang: 23

Erscheinungsweise: 2 Ausgaben im Jahr, Einzelpreis: 6,00 Euro einschl. Versandkosten
Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

ISSN: 0930-2107

Redaktionsschluss: Ausgabe 2/2008 - 10. Oktober 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,

nun halten Sie das zweite Heft von „**Politik unterrichten**" im neuen Format und mit einem neuen Layout in den Händen. Das Heft 2/2007 hat in der neuen Aufmachung eine sehr freundliche Aufnahme – auch über die Grenzen des Landes Niedersachsen hinaus – gefunden. Diese Rückmeldungen ermutigen. Einige Nachjustierungen waren freilich noch notwendig – Anfangsschwierigkeiten halt.

Die vorliegende Ausgabe 1/2008 von **Politik unterrichten** setzt die im vorigen Heft begonnene Diskussion zum Thema „Politische Bildung neu denken" fort. Der Aufsatz von Siegfried Schiele greift die Schwierigkeiten auf, die anvisierte Klientel tatsächlich zu erreichen. Er plädiert für eine grundlegende „Elementarisierung" der Botschaft und der Themen der Politischen Bildung. Offenbar ist die gegenwärtig gepflegte Konzeption von Politischer Bildung zu theorie- und kopflastig bzw. zu sehr auf die Sekundarstufe II an Schulen und auf die Hinführung zum Abitur geprägt. Die Position von Siegfried Schiele gebt zum Nachdenken Anlass.
Mit dem Aufsatz von Detlef Eichner präsentiert die PU dessen Habilitationsvortrag. Detlef Eichner schlägt Brücken zwischen den z. T. verfestigten Positionen von Politik-Lernen und Demokratie-Lernen.

Auf die Ebene des politischen Unterrichts zielen die Beiträge von Stefan Schneider und Julia Bekurs. Ebenso wie der Bericht von Manfred Quentmeier und Franco Calchera zum berufspraktischen Ansatz „JOBLAB" beziehen sie sich noch auf den 15. Niedersächsischen Tag der Politischen Bildung, der im September 2007 in Braunschweig stattgefunden hat.

Aline Kolloge stellt in dieser Ausgabe ihren Unterrichtsentwurf zur WTO zur Diskussion.Wir hoffen, dass wir in den folgenden Ausgaben weitere Entwürfe vorstellen können und bitte um entsprechende Vorlagen.

Der Koordinator Jugend und politische Bildung im Niedersächsischen Kultusministerium, Knuth Erbe, beschreibt in einem kurzen Bericht sein Aufgabenfeld. Erstmals greift **Politik unterrichten** mit der Ausgabe 1/2008 die Ankündigung auf, interessante Neuerscheinungen in Form von kurzen Buchbesprechungen vorzustellen. In diesem Heft werden Bücher zur allgemeinen Politischen Bildung, zu einem politisch-ökonomischen, einem demokratie-didaktischen und einem außenpolitischen Thema vorgestellt. Dietrich Zitzlaff und Jürgen Walther ergänzen die Literaturberichte mit einer Auswahlbiografie zu Arbeitsfeldern der politischen Bildung.

Den Abschluss bildet ein Fachaufsatz von Günther Grunert mit dem Titel "Arbeitsmarktsituation und Arbeitslosigkeit". Er unterzieht die von Politik und Wissenschaft mit Vehemenz vorgebrachte These, dass die Deregulierung des Arbeitsmarktes eine notwendige Voraussetzung für einen wirtschaftlichen Aufschwung sei, einer kritischen Untersuchung. In seiner Analyse kommt er zu dem Schluss, dass eine "weitere Deregulierung nicht nur die Position der abhängig beschäftigten Arbeitnehmer erneut schwächen, sondern auch eine wirt-schaftliche Belebung eher behindern als fördern" würde.

Der Vorstand der DVPB Niedersachsen, die Herausgeber und das Redaktionsteam von **Politik unterrichten** wünschen Ihnen eine interessante Lektüre.

Prof. Dr. Gerhard Himmelmann
Vorsitzender

P.S.: Bitte beachten Sie die Ankündigung (Seite 67) für den 16. Niedersächsischen Tag der Politischen Bildung, der am Donnerstag, den 25. September 2008, in Hannover stattfinden wird. Auf der Seite 21 finden Sie die Ankündigung des Bundeskongresses 2009 vom 12. bis 14. März in Halle.

Bitte beachten Sie außerdem die Ankündigung einer Fachtagung zum Thema **Die Zukunft der Vergangenheit – Geschichts- und Politikunterricht vor neuen Herausforderungen**. Diese Tagung findet statt am 5. September 2008 in Hannover. Eine detaillierte Tagungsgliederung entnehmen Sie bitte den laufenden Fortbildungsankündigungen des Kultusministeriums oder der Homepage der DVPB Niedersachsen (Seite 55).

Titelfoto: Sara Alfia Greco - DVPB Landesverband Hessen

Elementarisierung politischer Bildung - Überlegungen für ein Konzept -

Dr. h.c. Siegfried Schiele

Vorbemerkungen

Die politische Bildung hat derzeit einen schweren Stand. In den Schulen wird das Fach Sozialkunde im Stundenplan geschmälert. Im außerschulischen Bereich sind verschiedene Träger politischer Bildung nicht mehr lebensfähig.
Die Schließung der niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung zum 31.12.2004 ist ein besonders markanter Einschnitt in der Geschichte politischer Bildung nach dem Zweiten Weltkrieg.
Hat die politische Bildung ihre Aufgabe erfüllt? Sie hat zweifellos einen wichtigen Beitrag zur politischen Kultur der Bundesrepublik geleistet.

Wenn wir aber die gegenwärtige politische Lage analysieren, dann stoßen wir auf gravierende Defizite, was die Stabilität unserer Demokratie angeht. Noch nie war das Vertrauen in die Parteien und die politische Klasse in der Geschichte der Bundesrepublik so gering wie heute. Der Vertrauensverlust hat beängstigende Ausmaße angenommen.

Dazu kommt, dass der Problemstau in unserem Land inzwischen so groß ist, dass er nur gelöst werden kann, wenn wenigstens ein großer Teil der Bürgerinnen und Bürger Einblick in die Komplexität der Probleme hat und somit konstruktiv bei der Lösung mitwirken kann.

In diesen schwierigen Zeiten brauchen wir also eher eine Stärkung als eine Schwächung politischer Bildung.

Die politische Bildung hat ein Vermittlungsproblem

Kritisch muss die politische Bildung aber auch fragen, ob sie selbst ihre Arbeit stets so ausgerichtet hat, dass der Erfolg garantiert war. Das scheint nur sehr bedingt der Fall gewesen zu sein. Es wäre jedoch vermessen, quasi im Vorbeigehen eine empirisch gesicherte Bilanz der politischen Bildungsarbeit vornehmen zu wollen.

Das folgende Konzept geht also lediglich von Thesen aus, die allerdings einige Plausibilität für sich in Anspruch nehmen können.

Die zentrale These lautet:

Die politische Bildung hat ein riesiges Vermittlungsproblem!

Sie hat sich bislang schwerpunktmäßig mit ihrem Angebot und ihren Leistungen – wenn wir den Bereich der Schulen aus-blenden – an die höheren Bil-dungsschichten gerichtet. Hier hatte sie zwar Erfolg. Durch die Beschränkung auf diesen schmalen Sektor konnte sie nie so recht Breitenwirkung entfalten.

Wenn wir z.B. die produzierten Publikationen der Bundeszentrale und der Landeszentralen der letzten Jahrzehnte Revue passieren lassen, so sticht sofort ins Auge, dass wissenschaftliche Sach-Darstellungen bei weitem überwiegen. Es geht nicht darum, den wissenschaftlichen Wert dieser Darstellungen zu mindern.Sie konnten aber schon allein auf Grund ihres Niveaus nur Menschen er-reichen, die keine besonderen Impulse für ihre politische Bildung mehr benötigen.

Demgegenüber fällt auf, dass die didaktischen Bemühungen weit hinter diesen – in der Regel politik- und geschichtswissenschaftlichen Bemühungen zurückblieben. Und das, obwohl es sich bei Einrichtungen für politische Bildung eindeutig um Institutionen mit pädagogischem Auftrag handelt. Der Vermittlungsaspekt kam aber bislang allenthalben zu kurz. Deshalb ist es nicht erstaunlich, dass die Ergebnisse auf didaktischem Feld relativ mager ausgefallen sind.

Wir haben aber in Deutschland eher ein Vermittlungsproblem als Deutungs-Defizite.
Die Menschen verstehen die Politik nicht (mehr). Wie sollen sie dann Vertrauen zu ihr haben? Hartz IV, Kopfpauschale, Globalisierung……sind schon von der Begrifflichkeit her Nüsse, die kaum zu knacken sind.

Die politische Bildung sollte also alle ihre Anstrengungen darauf richten, die wesentlichen Politik-Felder so aufzubereiten, dass sie nicht nur vom akademisch gebildeten Publikum verstanden werden können.

Der Auftrag beim Aufbau politischer Bildung war elementar angelegt

Wir dürfen nicht vergessen, dass die Gründungsväter und –mütter politischer Bildung Erwartungen hatten, die nur sehr bedingt erfüllt wurden.

So war der bayerische Ministerpräsident Dr. Wilhelm Hoegner am 17.10.1956 in einer Regierungserklärung anlässlich der Gründung der Akademie für politische Bildung Tutzing der Meinung:
"…Das Problem im modernen Massenstaat besteht nun darin, einen vernünftigen Willen der Staatsbürger zustande zu bringen, Fehlentscheidungen möglichst zu vermeiden. Das setzt Urteilsfähigkeit der breiten Volksschichten voraus. Urteil bedeutet immer die Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten, und zwar eine richtige und gerechte Wahl. Richtige Urteile beruhen auf Erkenntnis und Erfahrung. Politische Er-kenntnis kann nur durch poli-tische Bildung gewonnen wer-den. Die Bildung eines poli-tischen Bewusstseins der breiten Volksschichten ist eine Schicksalsfrage unserer Demokratie".[1]
Meiner Meinung nach sind diese erfrischenden und klaren Zielvorgaben von der politischen Bildung in Deutschland nur unzureichend eingelöst worden. Zumindest die "breiten Volksschichten" sind von der politischen Bildung nicht erreicht worden.

Auch der erste Leiter der bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, Thomas Ellwein (der spätere weithin bekannte Professor und Politikwissenschaftler) war der festen Überzeugung, die Aufklärungsarbeit der Landeszentrale müsse "*vermittelnd, fördernd, notfalls simplifizierend sein. Entscheidender Maßstab sei die Breitenwirkung."*[2]

Thomas Ellwein empfahl auch, sich an Bücher zu halten, die sich bewusst um eine an-schauliche Darstellung be-mühten und es dem Leser leicht machten. Er betont: "Auch solche Bücher haben ihren unbestrittenen Wert. Es ist ein *ausgesprochenes und in Deutschland recht verbreitetes Vorurteil, zu glauben, nur das sei gut, was möglichst trocken und wissenschaftlich verklausuliert dargestellt sei."*[3]

Wenn man sieht, welche berechtigten Forderungen an die politische Bildung in der Aufbauphase gerichtet wurden, muss man sich schon wundern, dass sie vom Pfad der Tugend abgekommen ist. Wir würden uns in die Tasche lügen, wenn wir z.B. behaupten würden, wir hätten in unserer Arbeit breite Volks-schichten erreicht oder Verfügten über eine ganze Reihe von anschaulichen und verständlichen Materialien.

Die didaktische Herausforderung ist gewaltig

Der Grund, weshalb es nicht gelungen ist, die politische Bildung volksnah zu gestalten, liegt in der didaktischen Herausforderung, die nicht leicht zu bewältigen ist. Es ist nach wie vor viel leichter, in hohen wissenschaftlichen Regionen zu schweben als die Informationen so zu gestalten, dass sie von breiten Schichten verstanden werden können. Es ist wesentlich leichter, einen gelehrten als einen verständlichen Vortrag zu halten. Auch gehört viel mehr dazu, ein anschauliches, spannendes Buch zu schreiben als ein trockenes, wissenschaftlich ausgerichtetes Werk. Dabei müssen wir aufpassen, keine Gräben aufzureißen, weil ein verständliches Buch ja kein Gegensatz sein soll zu einer wissenschaftlichen Publikation. In dieser Beziehung gibt es in Deutschland noch immer Missverständnisse und Berührungsängste.
Diese rühren auch daher, dass die Didaktik in Deutschland nie so richtig heimisch wurde. Sie konnte sich nicht fest etablieren und wurde von den traditionellen Lehrstühlen auch nicht als gleichrangige Wissenschaft an-erkannt. Dazu kommt, dass sie auch von der Zahl her recht klein gehalten wurde. Nach einer groben Schätzung gibt es in Deutschland allein auf dem Feld der Politikwissenschaft zehnmal mehr Lehrstühle als auf dem Gebiet der politischen Bildung. Gerade in den letzten Jahren wurden vorhandene didaktische Lehrstühle wieder gestrichen.
Was nützt uns aber alles Wissen der Welt, wenn es uns nicht gelingt, es breitenwirksamer unter die Leute zu bringen. Ich halte es für ein großes Versäumnis politischer Bildung, diesen zentralen Sachverhalt so wenig thematisiert zu haben.
Ich habe den Eindruck, man ist dem Problem mit schöner Regelmäßigkeit immer wieder aus dem Weg gegangen.

Die demokratiegefährdenden Ansichten von Bürgerinnen und Bürgern

So darf man sich nicht wundern, wenn das Volk insgesamt noch ziemlich deutlich einen gefestigten demokratischen Reifegrad verfehlt hat. Ich wundere mich immer wieder gewaltig über politische Urteile von Mitbürgerinnen und Mitbürgern, die elementare Grundsätze einer demokratischen Gesellschaft über den Haufen werfen. Ein Beispiel soll für diesen Sachverhalt stehen.
Die **"Stuttgarter Nachrichten"** haben im vergangenen Bundestags-Wahlkampf den Leserinnen und Lesern die Gelegenheit gegeben, ihre politischen Ideen und Programme unter der Überschrift auszubreiten:' Wenn ich Kanzler/Kanzlerin wäre'. Eine Selbständige aus Leonberg vertritt folgende Ansicht:

[1] *Akademie-Report 1/2005, S.29*
[2] *Karl-Ulrich Gelberg, 'Wer mitbestimmen will, muss etwas wissen…' hg. von der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, München 2005, S.51*
[3] *ebd., S.73*

Wenn ich Kanzlerin wäre...

Stg. N. 29.8.05

... würden Parteien keine Rolle spielen.

Foto: privat

Von **Reginhild Lichtenstein-Weis** (57), Selbstständige aus Leonberg

Meine erste Amtshandlung wäre die Abschaffung des Parteiklüngels. Meine Mitarbeiter, also alle gewählten Volksvertreter, würden völlig parteifrei und nur zum Wohle und Nutzen des Volkes arbeiten. Zugehörigkeiten zu Parteien oder sonstigen Vereinen – auch Glaubensgemeinschaften – würden keine Rolle spielen. Es gäbe keine Linken oder Rechten, keine Opposition – alle hätten die gleichen Rechte und Pflichten und wären zusammen regierungsfähig. Und jedes Land hätte die gleiche Anzahl von Volksvertretern.

@ Die hier erschienenen Beiträge unserer Leserinnen und Leser sind nachzulesen unter: www.stuttgarter-nachrichten.de/wahlen

Quasi mit e i n e m Federstrich werden hier zentrale Grundsätze demokratischen Miteinanders weggeworfen. Volksgemeinschaft statt pluralistischer Demokratie. Parteien stören nur. Nun soll dieses Beispiel nicht überstrapaziert werden. Solche und ähnliche Einschätzungen sind aber weit verbreitet und richten Unheil an.

Die politische Bildung ist hier auf den Plan gerufen. Solchen undemokratischen Ansätzen kann man aber nicht mit differenzierten Theorien zu Leibe rücken. Man kann nur Erfolg haben, wenn man ihnen mit "elementarer Wucht" entgegentritt. Das ist freilich leichter gefordert als getan. Ich möchte wenigstens die Umrisse eines solchen Konzepts skizzieren.

Nun ist das dargelegte Problem im pädagogischen Bereich nicht völlig fremd. Das gesamte pädagogische Bemühen ist darauf ausgerichtet, schwierige Sachverhalte fassbar zu machen. Es richtet jedoch in einer Gesellschaft keinen großen Schaden an, wenn bei einem Teil der Leute physikalische oder chemische Grundkenntnisse fehlen. Problematischer ist es jedoch, wenn in einer demokratisch verfassten Gesellschaft elementare Wissensbereiche und Verhaltensweisen fehlen. Es gibt noch keine empirisch erhärteten Untersuchungen, welche Grundvoraussetzungen erfüllt sein müssen, damit demokratisches Zusammenleben gelingen kann. Wir wissen aber schon von der Weimarer Republik, dass eine Demokratie ohne Demokraten stärkeren Erschütterungen nicht standhalten kann.

Es versteht sich von selbst, dass in einer Massendemokratie nicht alle Bürgerinnen und Bürger riesige Trainingsprogramme in politischer Bildung absolvieren können. Wir müssen von realistischen Voraussetzungen ausgehen und sollten den Durchschnitt der Bevölkerung im Auge haben.

Komplexität und Verständlichkeit

Selbstverständlich darf man sich nicht dem Trugschluss hingeben, wir könnten mit einem pä-dagogischen Zauberstab die politische Komplexität so redu-zieren, dass jeder auf allen poli-tischen Feldern den ausreichenden Durchblick haben könnte. Hier müssen wir die Warnung von Ralf Dahrendorf beherzigen:
"Das Bild, das wir heute vor uns haben, ist nicht einfach zu deuten. Tatsache jedoch ist, dass wir in keiner einfachen Welt leben. In gewisser Weise bleibe ich ein Demokrat im klassischen Sinn: Ich glaube an eine allgemein verständliche öffentliche Debatte, aber ich möchte nicht, dass diese Verständlichkeit auf Kosten der Komplexität geht. Wir sehen uns heute Problemen ge-genüber, auf die es keine einfachen Antworten gibt. Wenn ein politischer Führer behauptet, er könne mit der Kraft seines Willens diese Komplexität vereinfachen, dann ist der Augenblick gekommen zu protestieren und ihm eine Lektion zu erteilen."[4]

Dahrendorf würde aber nicht widersprechen, wenn die politische Bildung den Versuch macht, alle Wege auszuloten, um die politische Welt verständlicher darzustellen. Wenn es uns nicht gelingt, die Grund-

[4] *Ralf Dahrendorf, Die Krise der Demokratie. Ein Gespräch, München 2003, S.116*

züge unserer Demokratie verständlich zu machen, dann ist die demokratische Theorie selbst eine fragwürdige Sache.
Theo Sommer beklagt in einem Artikel in der **ZEIT**: *"Die Fachleute führen das große Wort, und sie reden unbegreiflichen Jargon – als ob aberwitzige Begriffe wie Hartz IV, Alg II oder Kopfpau-schale die Wählerschaft er-reichen, geschweige denn begeistern könnten."* [5]
Und neulich hat der französische Politologe Alfred Grosser darauf aufmerksam gemacht, dass Humor und eine einfache Sprache echtem Wissen und ehrlichem Nachdenken nicht im Wege stehen.

Um nicht in der Komplexität zu ersticken, müssen wir die be-währten pädagogischen Verfahren anwenden und können uns z.B. an die von Wolfgang Klafki vertretenen Prinzipien des "Elementaren", "Fundamentalen" und "Exemplarischen" an-lehnen.
Kurt Gerhard Fischer, ein bekannter Didaktiker politischer Bildung, sah das Elementare in einigen Grundüberzeugungen der politischen und sozialen Wirklichkeit, die für alle Bürgerinnen und Bürger verbindlich sein sollten.

Es geht also ausdrücklich nicht um Spezialistenwissen, sondern um solides Grundwissen und um elementare Einsichten.
Wir müssen also herausfinden, welches die Prinzipien der freiheitlich demokratischen Grundordnungen sind und wie man sie didaktisch eindrucksvoll vermitteln kann. Schon dem Vater des exemplarischen Unterrichts, Martin Wagenschein, war bewusst, das das Einfache oft gar nicht einfach ist.

Es kann in diesem Zusammenhang nicht das Konzept eines Lehr- und Lernprogramms entwickelt werden. Ich verweise aber auf die reformpädagogischen Ansätze genetischen Lernens. Von diesen Ansätzen sollte man ausgehen, wenn man elementare Lehr- und Lernprogramme entwickeln will.

Elementare Inhalte politischer Bildung

In einem weiteren Schritt möchte ich grob die Themen umreißen, die bei einer Elementarisierung politischer Bildung im Mittelpunkt stehen sollten. Dabei geht es nicht um Vollständigkeit. Wichtiger ist das Aufzeigen des Prinzips. Wenn es nicht gelingt, die elementaren Zugänge zum politischen Leben zu ermöglichen, dann sind alle elaborierten Formen des politischen Lernens vergebliche Liebesmüh.

a) Der Parteienstreit
In Deutschland gibt es leider eine unselige Tradition, den Streit der Parteien als nationales Unglück anzuprangern. Diese Einstellung hat tiefe historische Wurzeln, die hier nicht dargelegt werden kön-nen.

Wenn es der politischen Bildung nicht gelingt, die Auseinandersetzungen der Parteien und ge-sellschaftlichen Kräfte als notwendig und sinnvoll zu begreifen, dann sind alle anderen Lernprogramme wenig hilfreich.
Beim "Parteienstreit" soll natürlich auch zum Ausdruck kommen, dass die Auseinandersetzung nach Regeln und in kultivierten Formen geschehen soll-te. Gelungene Beispiele und Fehlverhalten sollen anschaulich dargestellt werden.
Im Vordegrund steht das Begeifen unserer pluralistisch verfassten Demokratie. Wollte man den Staat abschaffen oder auch nur minimieren, dann würde man die Axt an die demokratischen Wurzeln legen. Es kann einsichtig gemacht werden, dass bei autoritären oder gar diktatorischen Regierungsformen das Meinungsspektrum auf Kosten der Freiheit zusammenschrumpft. Daniel Hannan schreibt dazu in der **„Welt"**:
„Die Idee, dass Parteiengezänk schlecht für das Land sei, gehört seit den Tagen Napoleons zu den Argumenten sämtlicher Diktaturen."[6]

Vielleicht kann es bei den päda-gogischen Bemühungen sogar gelingen, den Streit der Parteien und Verbände nicht nur zu ertragen und hinzunehmen, sondern ihn als interessant und als Herausforderung zu begreifen bis hin zum konstruktiven Mitstreiten.
Jedenfalls sollte dieser Themenblock ‚Parteienstreit' bei jedem Programm einen zentralen Platz haben, das sich mit den elementaren Fragen politischer Bildung befasst.

b) Politische Grundentscheidungen
Dieses Thema steht in enger Verbindung mit dem vorhergehenden.
Viele Menschen tummeln sich ohne jeden Kompass im Getümmel des gesellschaftlichen Meinungsspektrums. Es fehlt die nötige Orientierung. Wenn sie nicht in den Grundzügen vorhanden ist, dann macht es für viele Leute auch keinen Sinn, an Wahlen teilzunehmen.

Wie aber kann man die Orientierung geben, ohne dass man die komplizierte Wirklichkeit total verzerrt? Es muss gelingen, die politische Geographie pädagogisch so zu entwickeln, dass sie ohne Verfälschung vom Durchschnittsbürger verstanden werden kann.
Hier kann nur ein kleiner Grundriss eines Konzepts angedeutet werden.
Man kann das politische Grundmuster danach ausrichten, ob man mehr dem freien Spiel der Kräfte vertraut oder der ordnenden und ausgleichenden

[5] *Die Zeit, 4. August 2005, S. 1*
[6] *Die Welt, 24. September 2005, S. 6*

Hand staatlichen Handelns. Wollen wir den Akzent mehr auf die Freiheit legen oder wollen wir durch entsprechende Regelungen der Gleichheit mehr Raum schaffen? Wie schaffen wir es, für die Bewahrung der Schöpfung Sorge zu tragen und gleichzeitig im globalen Wettbewerb zu bestehen?
Vielleicht gelingt es, Grundmuster von politischen Orientierungen so herauszuarbeiten, dass sie eine Hilfe zur eigenen Urteilsbildung sein können. Natürlich kann und muss dabei auch zum Ausdruck kommen, dass es selten ein Nebeneinander von streng geschiedenen Positionen gibt, sondern dass es sich oft um Spannungsverhältnisse handelt, die eine klare Entscheidung recht kompliziert machen können.

c) Mehrheit ist nicht Wahrheit

Viele Probleme in unserer Gesellschaft rühren daher, dass ein großer Teil der Menschen nicht begreift, dass es in einer demo-kratischen Gesellschaft nicht darum gehen kann, sich auf Wahrheiten verständigen zu wollen. Würden wir das tun, dann wären unüberbrückbare, vielleicht sogar gewalttätige Auseinandersetzungen die Folge.
Da es aber nicht um Wahrheiten gehen kann, benötigen wir Regeln, nach denen die demokratische Auseinandersetzung verläuft. Die Demokratie lebt wesentlich von funktionierenden Regeln, die von allen beachtet und befolgt werden.
Diese “formalen Prozesse” werden oft gering geschätzt und in ihrer Bedeutung nicht gewürdigt. Die Strahlkraft einer Demokratie bleibt immer begrenzt. Letztlich gibt es aber keine bessere Streitlösung als die Mehrheitsentscheidung. Sie sagt nicht, wer in der Sache Recht hat, macht aber klar, wie es in der Sache nach einer Entscheidung weitergehen soll. Die Unterlegenen haben ja stets die Chance, für ihre Meinung weiter zu werben und bei einer künftigen Entscheidung die Mehrheit hinter sich zu scharen.

Diese einfache und klare Regelung der Mehrheitsentscheidung ist ein Segen, der in seiner friedenserhaltenden Bedeutung leider noch zu wenig begriffen wird. Deshalb sollte die politische Bildung pädagogische Programme zum Verständnis der Mehrheitsentscheidung in einer Demokratie entwickeln.

d) Die Wohltat des Kompromisses

Auch dieses Thema steht in Verbindung zu den andern, die bereits angeschnitten wurden.
Wie häufig und wie schnell ist von Kuhhandel, Kungelei und von faulen Kompromissen die Rede, wenn es an Stammtischen um die Charakterisierung des politischen Lebens geht.
Ohne Kompromissbereitschaft kann aber eine pluralistische Gesellschaft nicht funktionieren und die vielfältigen Spannungen auf Dauer nicht aushalten. Der Kompromiss ist daher eine kulturelle Leistung, die wir im Alltag immer wieder verkennen.
Hier wäre es notwendig, an konkreten Beispielen politische Kompromisse darzustellen bzw. selbständig erarbeiten zu lassen und sie von “faulen Kompromissen”, die es natürlich auch gibt, abzugrenzen.
Wenn der Kompromiss in seiner wahren Bedeutung verstanden wird, sinkt das Misstrauen gegen politische Bemühungen um Verständigung und Ausgleich der Interessen.

e) Die Ohnmacht der Bürgerinnen und Bürger

Wie oft kann man die Klage hören, die Bürgerinnen und Bürger seien nur gefragt, wenn es um Wählerstimmen gehe. Also heiße Demokratie: Alle vier Jahre ein Kreuzchen machen.
Es hätte in diesem Zusammenhang wenig Sinn, die These widerlegen zu wollen und alle Beteiligungsmöglichkeiten zu präsentieren, die es in unserer Demokratie gibt. Hier hat auch die politische Bildung schon viel zu bieten, um den Aktivbürger zu unterstützen. Den Kern der Bedenkenträger wird man so aber nicht überzeugen können.
Ich halte es für besser, die Wahl-entscheidung ins Zentrum de-mokratischer Teilhabe und Mitverantwortung zu stellen. Es bedeutet viel, entscheiden zu können, von wem man regiert werden möchte.
Wichtig ist aber auch die Einsicht ins repräsentative Prinzip. Da wir in einem Volk von über 80 Millionen Menschen schon aus organisatorischen Gründen keine Wege zur laufenden Mitwirkung aller Bürgerinnen und Bürger finden können, beauftragen wir Repräsentantinnen und Repräsentanten, die uns kompetent vertreten und die wir abwählen können, wenn sie ihre Sache nach unserem Ulrteil nicht gut machen.
Ich halte es also für tragfähiger, die Funktionsfähigkeit des Systems zu hinterfragen als auf sub-tile Möglichkeiten aktiver Mit-wirkung hinzuweisen. Der didak-tisch ins Auge gefasste Perso-nenkreis lebt nicht in der Welt demokratischer aktiver Partizi-pation.

f) Demokratie und Mittelmaß

Als Papst Julius III. von einem portugiesischen Mönch bemitleidet wurde, weil er mit der Herrschaft über die ganze Welt belastet sei, sagte er: *“Wenn ihr wüsstet, mit wie wenig Aufwand von Verstand die Welt regiert wird, so würdet ihr euch wundern”*. Hat sich viel geändert?
Theodor Eschenburg, der die politische Praxis wie kein Zweiter kannte, hat immer wieder vor der Überforderung unserer De-mokratie gewarnt und die Mei-nung vertreten, dass wir uns auch im Hinblick auf das poli-tische Personal mit gutem Mittel-maß begnügen sollten. Genies seien eher ungeeignet.
Weit weg von Eschenburgs Auffassung verlangen viele Bürgerinnen und Bürger Perfektion in

unserer Demokratie. Jede aufgeklärte Affäre, eigentlich ein Beweis für funktionierende Demokratie, wird dann schon zum Nachweis für korrupte Politiker und schließlich für das unzulängliche System.
Es wäre wünschenswert, wenn durch Maßnahmen politischer Bildung ein realistischer Zugang zum politischen Geschehen eröffnet werden könnte. Natürlich wird man auch künftig das politische Leben an Idealen messen können, aber die demokratische Welt geht nicht unter, wenn es dabei auch Schwächen, Fehler und Unzulänglichkeiten gibt.
Hier wäre übrigens ein guter Ort, um auf die eigenen Möglichkeiten hinzuweisen, durch Mitwirkung das Mittelmaß zu heben.

Ich weise ausdrücklich noch einmal darauf hin, dass die aufgezeigten Themen nicht vollständig sind. Es sollte an ihnen lediglich aufgezeigt werden, dass wir im Alltag vor lauter Differenzierung tiefere Schichten vernachlässigen, ohne deren Verständnis die Behand-lung weiterer Themen aber wenige Früchte zeitigen wird.

Was gehört zum politischen Grundwissen?

Wenn die Grundthemen definiert und systematisiert sind, hätte man quasi ein Kerncurriculum, das Ausgangspunkt für verschiedene didaktische Einzelprojekte sein könnte. Zu jedem Thema müssten eine ganze Reihe von didaktischen Vorschlägen erarbeitet werden.
Unabhängig davon wäre jedoch die Frage zu überlegen, welches Grundwissen beim Durchschnittsbürger vorhanden sein müsste. Es liegt auf der Hand, dass wir bei diesem Projekt keine Hilfen für Spezialisten anbieten wollen. Deshalb werden auch die Anforderungen an Wissensbestände gering bleiben müssen.

In der Didaktik der politischen Bildung hat die Frage des politischen Grundwissens immer wieder eine Rolle gespielt. Zu befriedigenden Ergebnissen ist es m. E. bislang aber nicht ge-kommen. Wahrscheinlich hat noch niemand den Mut gehabt, den Stoff so radikal zu re-duzieren, dass man anschließend wirklich von Grundwissen reden kann.
Hermann Giesecke hat schon in den sechziger Jahren zwischen Orientierungswissen, Bildungswissen und Aktionswissen unterschieden. In unserem Rahmen sind die Grundbestände an Orientierungswissen gefragt.

Meiner Meinung nach müsste das Orientierungswissen so ausgestaltet sein, dass damit die genannten und weitere Themen angemessen behandelt werden könnten.
Das heißt dann z.B. konkret, wie viele Daten und Fakten sind nötig, um verstehen zu können, dass eine Demokratie ohne Parteien nicht lebensfähig ist und dass eine pluralistische Gesellschaft ganz unterschiedliche Interessensbereiche umfasst und deshalb eine Vielzahl von Spannungen ganz normal sind.

Wie man das notwendige Grundwissen ganz konkret erwerben soll, ist wieder eine besondere Frage, der viel Augenmerk zukommen sollte.

Welches Bürgerbild haben wir im Auge?

In der didaktischen Diskussion wurden in den letzten Jahren unterschiedliche Bürger-Bilder entwickelt.
Als Ideal schwebt der Aktivbürger vor, der bestens Bescheid weiß und sich konstruktiv in das demokratische Leben einmischt. Ohne dass dazu bislang klare Daten vorliegen, wage ich zu behaupten, dass es von dieser Sorte in unserer Gesellschaft höchstens bis zu 10% Bürgerinnen und Bürger gibt.

Es wäre auch schon viel erreicht, wenn wir genügend “interventionsfähige Bürgerinnen und Bürger” hätten, die ordentlich informiert sind und die dann in die Speichen greifen würden, wenn es um das demokratische Wohl und Wehe nicht gut bestellt sein sollte. Dieser Gruppe würde ich höchstens 20% der Bevöl-kerung zurechnen.
Die weitaus größte Gruppe bilden die “reflektierten Zuschauer”. Sie lesen noch die Zei-tung und informieren sich grob über das politische Leben, arbeiten aber nicht aktiv mit, sondern kritisieren lieber den Politikbetrieb am Stammtisch – meistens mit destruktiver Tendenz. Da diese Gruppe ca. 60% der Bevölkerung umfassen dürfte, sollten wir unbedingt didaktische Wege finden, in dieses Terrain vorzustoßen. Meine Generalthese ist, dass wir das bisher nur in winzigen An-sätzen geschafft haben.
Es wäre wohl vergebliche Liebesmühe, sich um die ca. 10% Desinteressierte kümmern zu wollen. Sie sind in der Regel nicht zu erreichen oder der Aufwand wäre so gewaltig, dass er mit dem Ertrag in einem ungünstigen Verhältnis stehen würde.

Bei diesem Programm kann es übrigens nicht um die sog. Randgruppen gehen. Sie sind in aller Regel für die politische Bildung unerreichbar. Und es ist besser für uns zuzugeben, wenn wir mit unserem Latein am Ende sind. Arbeitslose – um eine Gruppierung herauszugreifen – brauchen Arbeit und fühlen sich durch Angebote politischer Bildung eventuell sogar auf den Arm genommen.

Überspitzt gesprochen brauchen Aktivbürger und interventionsfähige Bürger keine politische Bildung, obwohl sie ihnen täglich serviert wird. Desinteressierte sind nicht zu erreichen. Also ist die eigentlich lohnende Zielgruppe die große Masse der reflektierenden Zuschauer.

Aber machen wir uns nichts vor: Diese Gruppe wartet ganz und gar nicht auf Angebote politischer Bildung – im Gegenteil. Es wird schwer werden, geeignete Wege zu finden, diese Gruppe anzusprechen und für das Anliegen politischer Bildung zu erwärmen.

Grundzüge eines Aktionsprogramms

Es wäre im jetzigen Stadium verfrüht, ein Gesamtprogramm zu entfalten, das alle Facetten der Thematik gleichmäßig beleuchtet und Lösungen für alle anstehenden Fragen anbietet.
In einer kleinen Skizze sollen lediglich einige Hinweise gegeben werden, wie man einige Schritte in der aufgezeigten Richtung weiterkommen kann. Wesentlich hängt die weitere Arbeit auch von den zur Verfügung stehenden Ressourcen ab.
Deshalb werden die Vorschläge so gestaltet, dass verschiedene Module erarbeitet werden können, die wie in einem Baukasten gut zusammenpassen und sich ergänzen sollen.

1. Grundlegende Schrift zur Elementarisierung

Die Gedanken, die in diesem Entwurf nur angedeutet werden konnten, sollen systematisch aufgegriffen und dargestellt werden.
Es soll vor allem auch dargelegt werden, weshalb das Vermittlungsproblem so lange unterbelichtet blieb. Die unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen sollen daraufhin untersucht und verglichen werden, ob sie Ansätze zur Elementarisierung aufweisen.
In einem zweiten Teil geht es vor allem darum, verschiedene Wege aufzuzeigen, die zum erwünschten Ziel führen können.
In einem dritten Teil müssten die zentralen Inhalte möglichst in einem systematischen Zusammenhang entwickelt werden.
Ein besonderer Abschnitt soll sich ausgiebig mit den Adressaten beschäftigen, für die Lehr- und Lernprogramme erarbeitet werden sollen.
Eine solche elementare Schrift sollte schon aus Gründen der Seriosität des gesamten Projekts auf die Beine gestellt werden. Darin sollte u.a. auch erörtert werden, dass es nicht um frühkindliche politische Elementarerziehung geht. Zur frühkindlichen politischen Bildung, die in Deutschland noch ganz in den Kinderschuhen steckt, gibt es zwar Berührungspunkte mit dem vorliegenden Projekt, aber keine namhaften Schnittstellen.
Die vorgesehene Publikation sollte zwar wissenschaftlichen Ansprüchen genügen, aber doch so frisch in Stil und Darstellung gehalten sein, dass dadurch viel Interesse auf die Fragestellung gelenkt werden kann.

2. Sammlung aller bereits vorliegenden Materialien

In einer besonderen Bemühung sollen alle Materialien zusammengestellt und geordnet werden, die in einem Projekt "Elementarisierung der politischen Bildung" eine Rolle spielen können.
Das könnten z.B. die ‚Themenblätter' der Bundeszentrale sein, die sich zwar an Schulen richten, die aber thematisch und methodisch z.T. Ansätze aufgreifen, die in diesem Projekt eine Rolle spielen können.
Auch der "fluter" geht in Aufmachung und Stil Wege, die in unserem Zusammenhang gründlich beleuchtet werden sollten.
Aus der Arbeit der baden-württembergischen Landeszentrale für politische Bildung gibt es verschiedene Elemente, die bei einem Grundstock "Elementarisierung" Berücksichtigung finden könnten. Dazu zählen u.a. die großen Puzzles, die Folienmappe "Demokratie anschaulich und verständlich machen", die "Democards", das "ABC der Politik" und der "Zauberwürfel".
Darüber hinaus gibt es ganz bestimmt noch weitere Materialien und ansprechende Methoden, die bei dem einen oder andern Träger schon seit langem mit Erfolg eingesetzt werden. Sie alle sollten gesammelt und gründlich gesichtet werden.
Vielleicht kann es gelingen, eine kommentierte Sammlung bereits vorhandenen Materialien zusammenzustellen.

3. Entwicklung neuer Materialien

in diesem weiten Feld tun sich die meisten Möglichkeiten auf. Hier stellt sich vor allem auch die Frage der finanziellen Ressourcen.
Fast noch wichtiger sind aber Ideen, Kreativität und Innovationen. Ich bin ganz sicher, dass die meisten guten Ideen in dieser Hinsicht noch nicht gehoben sind.
Wie haben wir uns die Aufgaben ganz konkret vorzustellen?
Nehmen wir z.B. die für unsere Demokratie bedrohlichen Ohnmachtsgefühle der Bürgerinnen und Bürger. Wie kann es gelingen, überzogene Erwartungen den realen Möglichkeiten anzunähern?

Dazu könnte man entwickeln:

- Bilderzyklen, Folienmappe, PC gestütze Bilderserien
- handfeste Rollenspiele
- Kartenspiele
- CD-Roms
- Versuchslabors
- Stammtische politischer Bildung
- Witze- und Karikaturensammlungen
- Anekdotensammlungen (konkrete Erfahrungen)
- organisierte Begegnungen
- Wettbewerbe
- Wenn ich Bundeskanzler/in wäre…….
- Realitätstrainigs
- Wir "übersetzen" Zeitungsartikel

In Kürze wird ein Buch mit dem Titel "Vorsicht Politik" (Autoren: Siegfried Schiele/Gotthard Breit) erscheinen, das versucht, elementare politische Gegebenheiten in unserer Demokratie so an-

heiten in unserer Demokratie so verständlich und anschaulich darzustellen, dass es gelingen müsste, damit neue Bevölkerungsgruppen anzusprechen.*

Diese Anregungen könnten fast beliebig ergänzt werden. Wichtig ist, dass viele neue Ideen zusammenkommen, die sich am besten nicht an schon vorhandenen Materialien orientieren, sondern in Neuland vorstoßen.
In ähnlicher Weise könnte man an alle zentralen inhaltlichen Be-reiche herangehen und die Fra-ge stellen, wie man sie wirkungs-voll vermitteln könnte.

Weil viele Schritte von guten Ideen abhängig sind, kann man nicht im Vorfeld eine ausgeklügelte Planung auf die Beine stellen. Im Prozess-Verlauf selbst müssen bei Gelegenheit neue Vorstellungen in die Gesamtplanung einbezogen und auf ihre Realisierung hin abgeklopft werden.

Das Ziel wäre, einen ganzen Koffer "Elementarisierung politischer Bildung" bereitzustellen, der zu den wichtigsten Fragestellungen konkrete brauchbare Materialien enthält, die in der praktischen Bildungsarbeit ohne Schwierigkeiten eingesetzt werden können.
Die Größe des Koffers hängt von den finanziellen und personellen Ressourcen ab.

Zunächst muss einmal der Anfang gemacht werden, denn wir dürfen uns nicht mit der Feststellung begnügen, politische Bildung sei eben etwas "Elitäres". Es ist selbstverständlich, dass wichtige Multiplikatoren auch weiterhin Unterstützung benötigen mit den bekannten und qualitätvollen Materialien.
Darüber hinaus sollte es aber intensive Bemühungen geben, ein weiteres Publikum zu erreichen, weil unsere Demokratie eine breite Verankerung in der Bevölkerung braucht.

Das Politik-Labor

an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

- ein außerschulischer Lernort -

Das Politik-Labor an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg lädt Jugendliche aus den Klassenstufen 11 bis 13 in die Universität ein. Den Jugendlichen wird die Möglichkeit eröffnet, vor Ort Einblicke in die sozialwissenschaftliche Forschung zu erlangen.
Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen in einen direkten Dialog mit der Wissenschaft treten und das Prinzip des Forschenden Lernens als Erkenntnisweg kennen lernen.
Im Politik-Labor wird je ein Thema bzw. ein Alltagsgegenstand aus der Welt der Jugendlichen mit wissenschaftlichen Methoden experimentell untersucht, um durch Forschendes Lernen Deutungsansätze zu erarbeiten. Die Schulen können im Vorfeld aus verschiedenen Politik-Laboren eines auswählen, z.B. zu den Themen „Europa", „Globalisierung", „Migration", „Musik" oder „Kopftuch".
Wie funktioniert Europa? Was bedeutet Globalisierung? Was bedeutet Migration? Welche Rolle spielt Musik im Alltag? Wieso dürfen Lehrerinnen kein Kopftuch tragen?
Diese oder ähnliche Fragen erforschen die Schülerinnen und Schüler im Politik-Labor.
Mit dem Prinzip des Forschenden Lernens werden eigene Denkleistungen angeregt, durch die Lernende politische Probleme und Fragen erkennen, diese analysieren und mögliche Bewältigungs-strategien ausarbeiten können. Somit leisten die Jugendlichen über selbständiges Forschen einen eigenständigen Beitrag zur Deutung der politischen Wirklichkeit.

Leitung:
Prof. Dr. Dirk Lange

Kontakt:
Tammo Grabbert / Mareike Kühn
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Sozialwissenschaften
Agora Politische Bildung - Tel.: 0441 / 798 – 48 95
E-Mail: tammo.grabbert@uni-oldenburg.de
http://www.uni-oldenburg.de/PolitischeBildung/31289.html

Besuchen Sie uns im Internet!
www.dvpb-nds.de

DVPB

* *Dieses Buch ist bereits im Wochenschau-Verlag erschienen. Es eignet sich insbesondere für den Unterricht in der Sek I. Es kann kostenlos von der Bundeszentrale für politische Bildung beogen werden*

Zugänge zur Politik – Wie können Jugendliche für Politik interessiert werden?

Dr. Detlef Eichner

Das Thema „Zugänge zur Politik – Wie können Jugendliche für Politik interessiert werden?" soll unter folgenden gliedernden Gesichtspunkten betrachtet werden.

Nach einer Einleitung und Eingrenzung des Themas werden Überlegungen aufgefaltet, die für die Notwendigkeit, Jugendlichen Zugänge zur Politik zu ermöglichen und sie für Politik zu interessieren, angeführt werden können. Anschließend sollen mit Hilfe ausgewählter Ergebnisse der Jugendforschung Einblicke in die Einstellungen und Werthaltungen Heranwachsender zu Demokratie und Politik gewonnen werden. Es schließt sich die Darstellung aktuell diskutierter politikdidaktischer und pädagogischer Ansätze an. Abschließend werden Schlussfolgerungen entwickelt, die geeignet erscheinen, Jugendlichen Zugänge zur Politik zu ermöglichen und sie für Politik zu interessieren.

1. Einleitung und Eingrenzung

Die Frage, wie Jugendlichen Zugänge zur Politik ermöglicht, wie sie für Politik interessiert werden können, wird nachfolgend mit Blick auf die Möglichkeiten der der Schule, speziell unter Betrachtung politikdidaktischer und pädagogischer Ansätze für den Politikunterricht behandelt. Diese Schwerpunktsetzung auf den Politikunterricht bringt es mit sich, dass außerschulische Lernorte und Sozialisationsinstanzen hinsichtlich ihrer Potentiale, Interesse für Politik bei Jugendlichen zu wecken, nicht behandelt werden. Dies mag als unangemessene Verkürzung des Themenfeldes erscheinen. Neuere pädagogische und sozialpädagogische Ansätze propagieren die Öffnung der Schule und die Zusammenarbeit mit externen Lernorten, Fachleuten und Institutionen. Mit offenem Unterricht wird nicht selten die hohe, teilweise wohl überhöhte Erwartung verknüpft, das Lernen des Lernens mit dem Lernen des Lebens zu verbinden (vgl. Prote 1997, S. 159 f.). Eine weniger anspruchsvolle und damit ein-hergehend realistischere Inten-tion formuliert Dagmar Richter (2002, S. 118). Sie hebt hervor, dass mit der Öffnung des Unterrichts die „Förderung der Selbstständigkeit und Mündigkeit" der Lernenden „sowie die Förderung ihrer Handlungsfähigkeiten und sozialen Kompetenzen" angestrebt werde.

Diese Zielsetzung spricht eindrücklich gegen die hier vorzunehmende Einschränkung des Themas auf Schule allgemein und den Politikunterricht speziell. Und dennoch: So sinnvoll die Öffnung von Schule und Unterricht für Kooperationen mit externen Lernorten, Fachleuten und Institutionen im Einzelfall auch sein mag, so sollten da-rüber rechtliche Bedingungen nicht vergessen werden. Die Schule ist als gesellschaftlich--staatliche Zwangsinstitution einerseits mit dem anspruchsvollen Auftrag ausgestattet, Heranwachsende nicht nur zu bilden, sondern auch zu er-ziehen, zu fördern und zu for-dern, zu beraten und zu sanktionieren, zu qualifizieren und zu selektieren. Andererseits unterliegt sie aufgrund ihrer Stellung als staatliche Institution der Pflicht zur Erfüllung und Einhaltung der gesetzlichen und rechtlichen Vorgaben in Schulgesetzen, Erlassen, Bestimmungen, Rahmenrichtlinien und curricularen Vorgaben. Über ihre Tätigkeit muss sie notfalls vor Gericht Rechenschaft ablegen. Seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts ist in allen Bundesländern mit unterschiedlicher Bezeichnung ein eigenständiges Unterrichtsfach zur politischen Bildung eingeführt. Daraus ergibt sich die gesetzlich verpflichtende Aufgabe der Schule, zur politischen Bildung Jugendlicher mit den bereits beschriebenen Tätigkeiten beizutragen. Auch wenn außerschulische Bezugspersonen, Lernorte, Fachleute Instanzen und Institutionen nachweisbar an der politischen Erziehung und Sozialisation Heranwachsender teilhaben, so unterliegt im Bereich der po-litischen Bildung doch ausschließlich die Schule einer rechtlich verbindlichen und gerichtlich überprüfbaren Tätigkeitspflicht. Aus diesem Grunde scheint es vertretbar zu sein, die Frage, wie Jugendlichen Zugänge zur Politik ermöglicht und bei ihnen Interesse an Politik ge-weckt werden kann, zunächst ausschließlich auf die Schule und den Politikunterricht zu beziehen.

Dieser Aufsatz beruht auf einem Vortrag im Habilitationsverfahren am 16.01.2008

2. Zur Notwendigkeit, Jugendlichen Zugänge zur Politik zu ermöglichen und sie für Politik zu interessieren

Siegfried Schiele (2002, S. 4) fasst ein Grundanliegen unserer Gesellschaft treffend in Worte, wenn er sagt: „Wir wollen doch, dass die Politik in demokratischen Bahnen verläuft, dass die Demokratie vertieft und gefestigt wird." Mit dieser auf den ersten Blick banal anmutenden Aussage macht Schiele auf ein Dilemma aufmerksam. Einerseits kann so deutlich werden, dass die wohl überwiegende Mehrheit der deutschen Bevölkerung den Umstand, in einer Demokratie zu leben, mittlerweile als Selbstverständlichkeit, als Normalität betrachtet. Das war in Deutschland nicht immer so, wie beispielsweise das Scheitern der Weimarer Re-publik und die sich daran an-schließende Herrschaft der Nationalsozialisten oder das autoritäre Regime des real existierenden Sozialismus in der ehemaligen DDR verdeutlichen. Die Entwicklung dahin, die Demokratie als Normalität anzusehen, ist deshalb eigentlich zu begrüßen. Andererseits werden Selbstverständlichkeiten nicht mehr bewusst wahrgenommen. Ihre Existenz wird selten hinterfragt. Sie werden als gegeben hingenommen und deshalb nur gelegentlich als gestalt- und veränderbar oder gar als bedroht angesehen. Wird die Demokratie nicht mehr bewusst wahrgenommen, so kann dadurch der Blick auf die Möglichkeiten, Funktionsprinzipien und Anforderungen dieser anspruchsvollen Herrschaftsform verstellt werden. Unterschiede zu autoritären Regimen werden dann nicht gesehen bzw. der Geschichtsklitterung preisgegeben. Freya Klier pointiert dies bissig: „Die DDR-Vergangenheit schrumpft für viele zu einem Glas Spreewaldgurken." (nach Brennecke 2008) Das fraglos Gegebene müsste somit im wahrsten Sinne des Wortes in den Zustand der Fragwürdigkeit überführt werden, um den be-wussten Umgang damit zu ermöglichen.Hinzu kommt, dass, wie Theodor Eschenburg es ausdrückte, Demokraten nicht vom Himmel fallen. Sie müssen also erst zu solchen erzogen, sozialisiert und gebildet werden. Der Politikwissenschaftler Wer-ner J. Patzelt (2003, S. 64) fasst dies in die Frage, ob es wirklich als undenkbar gelten müsse, dass jeder zwar leicht den Untertanen geben könne, für die Rolle des Bürgers aber nicht schon von Natur aus tauge. Patzelt (ebd., S.63) wird noch deutlicher, wenn er in wohl provokanter Absicht formuliert: „Unsere politischen Institutionen sind gut, unsere Politiker sind brauchbar; der Schwachpunkt unserer Demokratie ist vielmehr der Bürger mit seinen fossilierten Vorurteilen, seinen durch Halb-bildung nur überwucherten Wis-senslücken, seinem oft nur auf-gesetzten Begehren nach politischem Engagement, bei dem man ihn – bitte! – nicht über die Spaßgrenze hinaus fordern soll."

Auf diese Weise wird deutlich, dass den Bürgerinnen und Bürgern selbst in dem wenige Möglichkeiten zur direkten Partizipation eröffnenden und überwiegend repräsentativ angelegten Demokratiemodell der Bundesrepublik Deutschland eine wichtige Aufgabe zukommt. Damit sie diese bewältigen können, müssen sie befähigt werden, die anspruchsvolle Bürgerrolle in der Demokratie übernehmen zu können. Gelingt dieses Unterfangen nicht, so steht tatsächlich, wie durch das Zitat Patzelts aufgezeigt wurde, zu befürchten, dass zumindest ein Teil der Bevölkerung auf der Stufe der Untertanen verharrt und somit den Anforderungen der Demokratie nicht gerecht wird. Sie wären dann nicht politische Subjekte, sondern blieben beherrschte Objekte.

Auch wenn Einiges dafür spricht, dass diese Einschätzung den realistischen Bedingungen in einer heterogen zusammengesetzten Gesellschaft entspricht, so sind Erziehung und Bildung in der Demokratie der unteilbaren Menschenwürde und des Gleichheitsgrundsatzes wegen zunächst verpflichtet, jeden Menschen ungeachtet seiner Herkunft, seiner angeborenen Intelligenz usf. als nicht determiniert, sondern als prinzi-piell unbegrenzt entwicklungs- und bildungsfähig zu behandeln. Für die schulische politische Bildung bedeutet dies, dass jedem und jeder Heranwachsenden der Unterricht zukommt, mit dessen Hilfe sie oder er vor allem nach und außerhalb der Schule die Bürgerrolle ausfüllen kann. Worin besteht die Bürgerrolle und zu welchem Bürger wollen wir eigentlich erziehen und bilden?

Im Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1991 heißt es dazu: „Der demokratische Staat und die ihn tragende Gesellschaft sind auf das Engagement und die Kompetenz ihrer Bürger angewiesen. Auch die freiheitlichste Verfassung müsste leere Formel bleiben, wenn die Menschen nicht fähig und bereit wären, sie mit Leben zu erfüllen. Eine wichtige Aufgabe hat dabei die politische Bildung [...]." Der Darmstädter Appell von 1995 (1996, S. 35) führt zu den Aufgaben der politischen Bildung aus: Sie „darf […] nicht […] ihren Hauptauftrag vernachlässigen, nämlich die Grundelemente unserer Gesell-schaftsordnung und des demo-kratischen Verfassungsstaates einsichtig zu machen. […] Po-litische Bildung hat die Aufgabe, die demokratische politische Kultur durch Erziehung zu festigen und zur Kontinuität demokratischer Entwicklung beizutragen."

So kann gefolgert werden, dass Bürgerinnen und Bürger sowohl über politisches Grundwissen, politische Denk-, Analyse- und

Handlungsfähigkeiten als auch über demokratieadäquate Verhaltensdispositionen verfügen sollten (vgl. Breit 2004, S. 196).In der Didaktik der politischen Bildung werden diese Zielsetzungen unter strukturierenden Bürgerleitbildern zusammengefasst. In Abkehr von idealistisch überhöhten Erwartungen wird mehrheitlich dabei das anzustrebende Ziel nicht mehr in der Bildung des politischen Aktivbürgers gesehen. Das hat verschiedene Gründe. Einerseits kann mit Joachim Detjen (2000, S. 25) darauf verwiesen werden, „dass es nicht automatisch um eine Demokratie umso besser steht, je mehr Bürger sich beteiligen. Eine hohe Wahlbeteiligung ist nicht unbedingt ein sicheres Indiz für demokratische Stabilität und Bürgersinn." Mit Blick auf den Politikunterricht stellt Gotthard Breit (1998, S. 105) klar, dass die Aufgabe nicht darin bestehen könne, zukünftige Politiker auszubilden. Und Gerhard Himmelmann (1998, S. 50) betont in realistischer Be-trachtung, dass sich die Bürgerinnen und Bürger eben nicht ausschließlich politisch engagierten. „Im Übrigen widmen sie sich eben ihren alternativen Rollenanforderungen als Familienmitglied, als Berufstätiger, als Wirtschaftsbürger oder pflegen ihre Interessen im Privaten, in Freizeit und Kultur, vor den Medien oder in schlichter Muße."

Gleichwohl sollte nicht vergessen werden, dass sinkende oder auf relativ geringem Niveau stagnierende Wahlbeteiligungen zwar möglicherweise ein normales Zeichen der Konsolidierung unserer Demokratie darstellen, unter Umständen aber auch ein Indiz für Politikmüdigkeit, Politik- oder gar Demokratieverdrossenheit sind. In diesem Zusammenhang ist auch darauf zu verweisen, dass immer weniger Bürgerinnen und Bürger bereit sind, sich in politischen Parteien zu engagieren, und das gesellschaftliche Ansehen von Politikern und politischen Parteien sich seit mehreren Jahren auf geringem Niveau bewegt. Vor dem Hintergrund dieser Befunde stellt sich nicht ohne Berechtigung die Frage, ob die Politikdidaktik sich vielleicht allzu vorschnell vom Leitziel des politischen Aktiv-bürgers getrennt hat, ohne weniger normativ überhöhte Idealvorstellungen zu entwickeln, die dennoch den Erfordernissen einer grundlegenden politischen Partizipation entsprechen könnten. Ein u.U. für die Didaktik gewinnversprechender Ansatz ließe sich beispielsweise auf der Grundlage der Interpretation einer nicht repräsentativen Erhebung durch Brigitte Geißel (2006) entwickeln. Unter der leitenden Fragestellung, ob die Disposition zur politischen Kritik eher als Systembedrohung oder als Ressource der Demokratie betrachtet werden müsste, kommt sie zu dem Ergebnis, dass „die grundlegende normative Kritikbereitschaft – sofern sie mit demokratischer Systempräferenz einhergeht" einen Indikator für „demo-kratische Gesundheit" darstellen kann. Es wäre also zu prüfen, ob und wie die Befähigung zur politischen Kritik in ein Leitbild umgesetzt werden könnte, mit dessen Hilfe sich realistische Anforderungen an den politisch aktiven Bürger darstellen lassen.

Derzeit orientiert sich die Politikdidaktik an den Leitbildern des reflektierenden Zuschauers und des interventionsfähigen Bürgers. Als reflektierende Zuschauer werden die Bürger bezeichnet, die sich über Politik und das politische Geschehen informieren, an Wahlen teilnehmen, sich ansonsten aber nicht weiter politisch engagieren. Dieses Bürgerleitbild entspricht somit einer Art Minimalzielsetzung politischer Bildung. Der interventionsfähige Bürger ist ebenfalls über Politik und das politische Geschehen informiert. Er besitzt im Unterschied zum reflektierenden Zuschauer darüber hinaus die Fähigkeit und Bereitschaft, sich situationsabhängig und nach eigener Entscheidung in das politische Geschehen einbringen zu können (vgl. Buchstein 2000 u. 2002).

Damit die Bürgerinnen und Bür-ger in die Lage versetzt werden, zwischen den Leitbildern si-tuationsbedingt und in Abhängigkeit vom individuellen Interesse auszuwählen und sie angemessen auszugestalten, müssen sie nach Hubertus Buchstein (2002, S. 11 f.) und Herfried Münkler (1997, S. 156) über grundlegende Kompetenzen verfügen. Diese können in Kompetenzen kognitiver, prozeduraler und habitueller Prägung unterschieden werden. Während kognitive Kompetenzen die Wissensdimension über das politische Geschehen und das politische System sowie die ihm zugrunde liegenden Funktionsprinzipien beinhalten, können unter prozeduralen Kompetenzen zunächst die Befähigungen zur politischen Analyse und Urteilsbildung gefasst werden. Daran anknüpfend und darüber hinaus ist damit die Befähigung zur Nutzung im Rahmen der institutionellen Ordnung zur Verfügung stehenden Partizipationsmöglichkeiten gemeint. Habituelle Kompetenzen abschließend beschreiben diejenigen Verhaltensdispositionen, die notwendig sind, um politisches Wissen, Analysieren und Urteilen in demokratieadäquates Handeln zu überführen.

So wird deutlich: In den von der Politikdidaktik weitestgehend geteilten Bürgerleitbildern ist das Potential der grundlegenden Disposition zur politischen Kritik bisher kaum vertreten. Soweit ich das Forschungsfeld überblicke, hat bisher ausschließlich Gotthard Breit (2004) mit seinen Ausführungen zur Entwicklung einer demokratischen Verhaltensdisposition diesen begründeten und unterrichtlich Gewinn versprechenden Ansatz aufgegriffen. Die curricularen Vorgaben für den Politikunterricht an

niedersächsischen Haupt- und Realschulen greifen dies auf. In ihnen werden drei normative Leitvorstellungen aufgeführt: der gesellschaftlich informierte Bürger, der an demokratischen Werten orientierte Bürger und der kritisch-loyale Bürger (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2007).

Es konnte gezeigt werden, dass die Notwendigkeit, Jugendlichen Zugänge zur Politik zu ermöglichen und sie für Politik zu interessieren mit den aus der Demokratie als Herrschaftsform hervorgehenden anspruchsvollen Aufgaben der Bürgerinnen und Bürger begründet wird. Dabei wird angenommen, dass Menschen nicht von Natur aus befähigt sind, die Bürgerrolle in der Demokratie angemessen auszufüllen. Diese Qualifizierung nachwachsender Generationen wird als notwendiges Ziel deklariert und der politischen Bildung als Aufgabe übertragen.

3. Ausgewählte Ergebnisse der Jugendforschung

Die Darstellung ausgewählter Ergebnisse der Jugendforschung scheint geeignet zu sein, sowohl die bei Heranwachsenden der heutigen Generation vorfindbaren politischen Einstellungen, Werthaltungen und Fähigkeiten verallgemeinernd zu beschreiben als auch diese mit den erwähnten Zielsetzungen der Politikdidaktik zu vergleichen. Auf diese Weise kann deutlich werden, auf wel-chen Bedingungen und Voraus-setzungen auf Seiten der Jugendlichen der Politikunter-richt aufzubauen hat. Denn auch für den Unterricht zur politischen Bildung gilt die pädagogische Binsenweisheit, dass nicht gegen die Schüler unterrichtet werden kann. Zudem sollte unter der Leitlinie der geschil-derten Zielsetzungen zur ge-lingenden Qualifizierung aller Heranwachsenden der in diesem Zusammenhang wohl wichtigste Grundsatz der Reformpädagogik beachtet werden: Im Unterricht müssen die Schüler dort abgeholt werden, wo sie stehen.

Ingrid Burdewick (2003, S. 288) fasst ein in unserer Fragerichtung interessantes Ergebnis ihrer qualitativen empirischen Studie zur politischen Partizipation Jugendlicher wie folgt zusammen: „Resümierend kann also festgehalten werden, dass bei Jugendlichen auf Grund der von ihnen erlebten mangelnden An-erkennung im Bereich der kon-ventionellen Politik eine zunehmende Distanzierung vom politischen Bereich zu beobachten ist." Politik habe „offenbar aus Sicht von jungen Leuten wenig Bezug zu ihren Interessen und Problemen." Diese Einschät-zung wird in etlichen Unter-suchungen, so auch von den Verfassern der 15. Shell Jugend-studie von 2006 (S. 105), geteilt. Dort heißt es zur Altersgruppe der 12- bis 24-Jährigen, dass sich 35 % der Befragten als politisch interessiert bezeichnen. Von diesen sagen 5 % über sich selbst, an Politik stark interessiert zu sein. 30 % der Jugendlichen geben an, wenig, 24 % gar kein Interesse an Politik zu haben. Von besonderem Interesse für den Politikunterricht an Schulen ist in diesem Zusammenhang, dass insbesondere besser ge-bildete Jugendliche aus einem politisch interessierten Eltern-haus sich selbst als politisch interessiert charakterisieren (ebd., S. 106). Zudem beschrei-ben sich wie in den vorange-gangenen Shell Studien auch aktuell über alle befragten Altersgruppen hinweg mit 40 % deutlich mehr männliche Heran-wachsende als politisch interes-siert. In der Gruppe der weibli-chen Jugendlichen äußern diese Selbsteinschätzung nur 10 % (ebd.).

Die relative Ferne der Jugendlichen zur Politik spiegelt sich auch in deren Wertschätzung gesellschaftlicher und staatlicher Institutionen wider. Das Institutionenvertrauen der nachwachsenden Generation in die Bundesregierung aber auch die Parteien ist – ähnlich den Ergebnissen der vorangegangenen Studie – unterdurchschnittlich ausgeprägt. Hingegen setzen die Jugendlichen großes Vertrauen in Gerichte, die Polizei und die Bundeswehr (ebd., S. 114 f.) und damit in solche Institutionen, die tatsächlich oder im Bewusstsein der Heranwachsenden dem politischen Prozess entzogen sind. Dies korreliert mit den Interpretation von Nicolle Pfaff (2003, S. 197) zu den Ergebnissen der Studie „Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt", die weit verbreitete gravierende Missverständnisse nicht nur über die Prinzipien der demokratischen Ordnung, sondern auch über die Institutionen der Demokratie konstatiert.

Diese Haltung wird begleitet von einer feststellbaren Zustimmung zur Demokratie allgemein.

So halten laut Shell-Studie 82 % der Jugendlichen in Westdeutschland und 73 % in Ostdeutschland die Demokratie für eine gute Staatsform, 9 % im Westen, 14 % im Osten für eine weniger gute Staatsform (vgl. Shell Studie 2006, S. 113). Dem entsprechen überproportional hohe Zustimmungswerte zu den Grundprinzipien einer demokratischen Gesellschaft wie beispielsweise dem Recht auf freie Meinungsäußerung (vgl. ebd. S. 116). Die Zustimmung nimmt dann ab, wenn das Handeln von am politischen Prozess beteiligten Institutionen und Personengruppen bewertet wird.

Entsprechend ist die nachweisbare Zufriedenheit mit der Demokratie, so wie sie in Deutschland besteht, geringer ausgeprägt als die bereits vorgestellte Zustimmung zur Demokratie als Staatsform allgemein. So bewerten die in der Bundesrepublik Deutschland praktizierte Demokratie im Westen insgesamt 64 % und im Osten 41 % der Heranwachsenden als sehr oder eher zufrieden stellend. 34 % der Jugendlichen im Westen und 57 % im Osten sind mit der praktizierten Demokratie eher oder

sehr unzufrieden (vgl. ebd., S. 111). Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang, dass die Shell Studie zu dem Ergebnis kommt, dass bundesweit bei Jugendlichen ausländischer Nationalität die Zustimmung zur Demokratie als Staatsform allgemein, aber auch zur in Deutschland praktizierten Demokratie stärker ausgeprägt zu sein scheint, als bei ihren deutschen Altersgenossen (vgl. ebd.).

Insgesamt lassen sich die dargestellten Ergebnisse für die Verbreitung und Durchsetzung der normativ-regulierenden Idee der Demokratie unter Jugendlichen in Deutschland als recht zufrieden stellend bewerten. Die bereits angeführte These der Normalisierung der Demokratie findet so Bestätigung. Gleichwohl sollte nicht übersehen werden, dass die Anzahl der Jugendlichen, die den allgemeinen Grundlagen und Prinzipien der Demokratie distanziert oder gar ablehnend gegenüberstehen, nicht zu vernachlässigen ist. Dies wird auch durch die vom Bundesministerium des Innern in Auftrag gegebene Studie „Muslime in Deutschland" von Katrin Brettfeld und Peter Wetzels (2006) bestätigt, derzufolge unter Einbeziehung starker antisemitischer oder antichristlicher Vorurteile in Verbindung mit demokratiedistanten Merkmalen immerhin fast ein Viertel der jugendlichen Muslime in der Bundesrepublik dieser Risikogruppe zuzuordnen ist (ebd., S. 496). Die Autoren führen dazu näher aus, dass „ein signifikant höheres Maß an Autoritarismus/Demokratiedistanz junger Muslime im Vergleich zu einheimischen Nichtmuslimen nicht nachzuweisen ist. Einheimische Jugendliche in ähnlicher sozialer Lage erweisen sich als in vergleichbarem Maße autoritaristisch-demokratiedistant[…]." Diese Aussage soll zwar nicht überbewertete werden und Anlass zu Alarmismus geben; sie sollte gleichwohl auch nicht verniedlicht werden.Alle mir bekannten Studien stimmen in der Beschreibung der Ursachen für Demokratieferne bzw. Demokratiedistanz überein. Als Gründe werden u.a. sowohl wiederholt erlebte Benachteiligungen, Ausgrenzungen und Diskriminierungen, prekäre, als subjektiv schlecht beurteilte Lebenssituationen, politikferne Elternhäuser und relativ geringer Bildungsstand angeführt.

Insgesamt weniger positiv fällt also das Urteil über die Zufriedenheit der Heranwachsenden mit der in der Demokratie praktizierten Politik aus. Hierzu lässt sich vermuten, dass die Mehrheit der Jugendlichen zwar der normativ-regulierenden Idee der Demokratie zustimmt, den Funktionsprinzipien der Politik in der repräsentativen Demokratie jedoch gegenüber ablehnend eingestellt ist, diese in privatisierender Betrachtungsweise fachlich und systembezogen unzulässig bewertet, sie schlimmstenfalls gar nicht kennt. Der po-litische Prozess, die daran be-teiligten Institutionen und Personen, so lässt sich mit einiger Berechtigung schlussfolgern, werden von einem nicht unerheblichen Teil der Heranwachsenden abgelehnt. Dies lässt sich mit einiger Berechtigung auf fehlendes Wissen der Jugendlichen über die Funktionsprinzipien der Politik zurückführen. Vor dem Hintergrund der hohen Zustimmung zur Demokratie als Staatsform drängt sich die Frage auf, ob in der nach-wachsenden Generation ein idealisiert überhöhtes Demokratieverständnis vorherrscht, aus dem heraus unrealistische Erwartungen an die politischen Institutionen und die in ihnen handelnden Politiker entstehen. Sollte diese Annahme zutreffen, dann wären zu Ablehnung von Politik führende Enttäuschungen vorprogrammiert.

Abschließend soll noch auf ein durchaus überraschendes Ergebnis der Untersuchung „EU-YOUPART" zum politischen Verhalten europäischer Jugendlicher hingewiesen werden. Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden im Zeitraum von Januar bis Juli 2005 8000 Jugendliche im Alter von 15 bis 25 Jahren in der Bundesrepublik, in Frankreich, Italien, Österreich, Estland, Finnland, der Slowakei und in Großbritannien befragt. Bevor auf ein Ergebnis der Untersuchung eingegangen wird, muss noch einmal in Erinnerung gerufen werden, dass seit den 1970er Jahren in der alten Bundesrepublik flächendeckend ein Unterrichtsfach zur politischen Bildung eingeführt ist. Nun das angekündigte Ergebnis in den Worten der Verfasser: Es „diskutieren etwa ein Drittel (35 Prozent) der Schüler zwischen 15 und 18 Jahren in Deutschland und etwa ein Viertel jener in Österreich (27 Prozent) und jener in Italien (25 Prozent) mit ihren Lehrern über politische Themen. In Finnland, Frankreich, der Slowakei und in Großbritannien hingegen tut das nicht einmal jeder zehnte Jugendliche." (Ogris/Westphal 2006, S. 15) Auch wenn dieses Ergebnis für die Bundesrepublik im Vergleich zu den anderen untersuchten Staaten recht positiv ausfällt, so ist doch zu fragen, über welche Themen aus welchen Fachgebieten die restlichen zwei Drittel der bundesrepublikanischen Schüler mit ihren Lehrern im Unterricht zur politischen Bildung diskutieren. Die Politik ist den Aussagen der Studie zufolge nicht davon betroffen. Muss davon ausgegangen werden, dass zwei Drittel der deutschen Jugendlichen im Politikunterricht sich nicht mit Politik beschäftigen? Aus welchem Fachgebiet stammen dann aber die Unterrichtsinhalte? Oder sind die Ergebnisse so zu deuten, dass politische Themen zwar behandelt werden, die Unterrichtenden diese aber ausschließlich lehrerzentriert lehren und Diskussionen mit den Schülern nicht zulassen? Eine weitere Erklärung für das Ergebnis könnte

darin bestehen, dass der Politikunterricht im Stundenplan ausgewiesen ist, tatsächlich jedoch als Verfügungsstunde zur Regelung von Klasseninterna zweckentfremdet wird. Es soll eine letzte mögliche Erklärung angeführt werden. Schülerinnen und Schüler neigen dazu, dem Unterricht dann nicht zu folgen, wenn er für sie uninteressant ist und die behandelten Inhalte ihnen unverständlich bleiben. Ist dies ihrem Empfinden nach der Fall, hinterlassen die behandelten Themen kaum bis keinerlei Spuren in ihrem Gedächtnis. Ist der Politikunterricht, an dem die befragten deutschen Heranwachsenden teilgenommen haben, so kann gefragt werden, aus der Sicht von zwei Dritteln nicht geeignet gewesen, um ihr Interesse an Politik zu wecken oder bei ihnen Verständnis für Politik anzubahnen? Diese für die betreffenden Politiklehrerinnen und -lehrer wenig schmeichelhafte Vermutung deckt sich mit der Annahme Joachim Detjens (2004, S. 64), der meint, dass „die Qualität der landläufig praktizierten politischen Bildung zu wünschen übrig lässt". Georg Weißeno (2004, S. 163 f.) meint gar mit Ergebnissen der empirischen Fachunterrichtsforschung belegen zu können, „dass die Schülerinnen und Schüler oftmals besser und fachlich präziser argumentieren als die Lehrenden."

4. Politikdidaktische und pädagogische Ansätze

Die vorstehenden Ausführungen sollten geeignet sein, die Notwendigkeit politischer Bildung an Schulen zu verdeutlichen. Es sollte bis hierher gelungen sein, einige wichtige ausgewählte Voraussetzungen und Bedingungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler aufzuzeigen, auf die der Politikunterricht einzugehen hat. Es bleibt darzustellen, welche Ansätze in Pädagogik und Politikdidaktik aktuell diskutiert werden, mit deren Hilfe Politikunterricht geplant und durchgeführt werden kann.

Nach Gotthard Breit lassen sich im Unterricht zur politischen Bildung drei Grundintentionen unterscheiden, die sich sowohl als Such- und Planungsinstrumente als auch zur Strukturierung eines Unterrichtsvorhabens eignen (vgl. Breit 1992, S. 40, Ders./Weißeno 2003, S.35). Er nennt mit der „konkreten Lebenshilfe" und dem „sozialen Lernen" zwei lebensweltorientierte Grundintentionen. Diese werden durch das Politiklernen ergänzt. Unter der Leitlinie der Grundintention „konkrete Lebenshilfe" sucht der Lehrer von einer von ihm als problembelastet interpretierten Lebenssituation ausgehend nach konkreten Hinweisen und Tipps, die er auf der Grundlage seiner Lebenserfahrung als potentiell nützlich für das aktuelle oder zukünftige Leben seiner Schülerinnen und Schüler erachtet (vgl. Eichner 2004, S. 70). So sinnvoll der Einsatz der konkreten Lebenshilfe als Such- und Planungsinstrument für den Politikunterricht im Einzelfall und in Abhängigkeit von den in der je-weiligen Lerngruppe vorfindbaren Bedingungen auch sein mag, so muss doch festgehalten werden, dass Politik oder Demokratie dabei nicht thematisiert werden.

Zur Grundintention des sozialen Lernens konkretisiert Breit, dass darunter u.a. das Erlernen und Einüben sozialer Verhaltensnormen und Tugenden, die Schulung von Konfliktfähigkeit sowie die Weiterentwicklung und Ausgestaltung der Befähigung zur sozialen Perspektivenübernahme zu verstehen sind. Ebenso wie die konkrete Lebenshilfe bezieht sich das soziale Lernen nicht dezidiert auf Politik und Demokratie. Es sollte allerdings nicht vergessen werden, dass mit Hilfe des sozialen Lernens Heranwachsende befähigt werden, eine, wie Breit (2000, S. 159) schreibt, „Vorstellung vom friedlichen und gleichberechtigten Zusammenleben mit anderen auch bei unterschiedlichen Ansichten und bei Konflikten" entwickeln können. Auf diese Weise könnten sie an Demokratie als Lebensform herangeführt werden.

Die lebensweltorientierten Grundintentionen lassen sich, wie gezeigt wurde, nicht ausschließlich auf den Politikunterricht beziehen, sondern sind als Aufgabe aller Fächer und des Schullebens zu ver-stehen.

Anders verhält es sich mit der Grundintention des Politiklernens. Sie bezieht sich inhaltlich auf das Politische. Mit ihr wird angestrebt, dass Schülerinnen und Schüler lernen, Politik zu analysieren, zu beurteilen und ihr gegenüber eine Handlungsorientierung zu entwickeln. Die Mehrzahl der Politikdidaktiker in Deutschland befürwortet hierzu die Verwendung zweckgebundener Arbeitsbegriffe, um das Lehren und Lernen zu unterstützen (vgl. Detjen 2006, S. 27). Als hinreichend weit, um die Komplexität der politischen Wirklichkeit widerspiegeln zu können und als ausreichend konkret zur Unterscheidung politischer, sozialer oder gesellschaftlicher Phänomene werden von etlichen Politikdidaktikern die Arbeitsbegriffe der drei Dimensionen des Politischen sowie der Politikzyklus angesehen. Für diese Arbeitsbegriffe spricht, dass sie in Kategorien und Schlüsselfragen umgesetzt werden können und so der Strukturierung und Systematisierung von politischen Inhalten, Prozessen und Institutionen dienen (vgl. ebd). Zudem konnte in mehreren Unterrichtsentwürfen nachgewiesen werden, dass die drei Dimensionen ebenso wie der Politikzyklus von Lehrerinnen und Lehrern gehandhabt und zur Planung und Durchführung von Unterricht eingesetzt werden können.

Eine Herausforderung für die Befürworter der genannten Arbeitsbegriffe innerhalb der Politikdidaktik, die in der Politik den „Kern" des Politikunterrichts verorten, stellt der derzeitige Wechsel in der Bildung von der Input- zur Outputorientierung dar. Damit verbunden ist die Entwicklung bundeseinheitlicher Bildungsstandards, die mit der Formulierung domänenspezifischer Kompetenzen einhergeht. Grundlegend hierfür, so die Annahme, sei die Selbstversicherung der einzelnen Unterrichtsfächer über ihre jeweilige inhaltliche Dimension. Diese werden zunehmend über Basiskonzepte abgebildet (Massing 2007, S. 31). In der Politikdidaktik wird aktuell die Diskussion darüber geführt, ob neue Basiskonzepte notwendig sind und einen Fortschritt gegenüber den bisher verwendeten Arbeitsbegriffen darstellen können (ebd., S 32 f.).

Eine weitere Gruppe innerhalb der Politikdidaktik bilden jene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die den Kern des Faches nicht ausschließlich in der Politik, sondern ebenso in Gesellschaft, Wirtschaft und Recht verorten (vgl. Behrmann/ Grammes/Reinhardt 2004). Dieser Ansatz verfolgt das Ziel, den Schülerinnen und Schülern eine sozialwissenschaftliche Bildung zu ermöglichen, die sowohl durch fachwissenschaftlich hergeleitete Spezialisierungen als auch von der Lebenswirklichkeit entsprechenden Zusammenführungen charakterisiert ist.

Letztlich ist der Ansatz des Demokratie-Lernens zu nennen. Dieser lässt sich durch die Einteilung in zwei Unterbereiche genauer beschreiben. Während der erste Bereich zum Demokratie-Lernen originär pädagogisch ist, zeichnet sich der zweite durch seine Orientierung an der Politikwissenschaft und seine Adressierung an die Politikdidaktik aus. Der pädagogische Ansatz versteht sich als fächerübergreifendes Konzept, den Schulalltag nach demokratischen Prinzipien zu organisieren und Schülern die Möglichkeit zu eröffnen, über eigenes Handeln zu konkreten Erfahrungen mit der Demokratie zu gelangen. Mit Hilfe der Erfahrungen sollen die Heranwachsenden daran gewöhnt werden, innerhalb und außerhalb der Schule demokratisch zu handeln (vgl. Fauser/ Beutel 2001, S. 13).

Der pädagogisch orientierte Ansatz zum Demokratie-Lernen wurde von etlichen Vertretern der Politikdidaktik z.T. heftig kritisiert. Eine in dem hier interessierenden Zusammenhang bedeutsame Kritik stammt von Peter Massing. Er kritisiert, dass mit der dem Ansatz zugrunde liegenden Unterscheidung zwischen als gut bewerteter gelebter Demokratie einerseits und als schlecht charakterisierter Politik der Politiker andererseits die Verfestigung dieser Einstellung im Bewusstsein der Jugendlichen einhergehe. Gerade dieser Einstellung müssten Bil-dung und Unterricht entgegen-wirken (Massing 2001, S. 120 f.).

Trotz dieser Kritik sollte gleichwohl nicht übersehen werden, dass dieser Ansatz auf Lehrerinnen und Lehrer scheinbar sehr attraktiv wirkt. Die Veröffentlichung einer beein-druckenden Vielzahl von Schul- und Unterrichtsprojekten, die auf der Grundlage des Ansatzes im Rahmen des BLK-Projektes zur Förderung der demokratischen Erziehung an und durch Schulen durchgeführt wurden, legt dafür ein beredtes Zeugnis ab. Es muss wohl davon ausgegangen werden, dass die Zielsetzung, Heranwachsende zum Leben von Demokratie zu befähigen, von einem großen Teil in der Lehrerschaft als wichtig angesehen wird. Das ist zu begrüßen. Dennoch scheint der Verdacht nicht vollständig unbegründet zu sein, dass der pädagogische Ansatz zum Demokratie-Lernen seine Attraktivität auch dem Umstand verdankt, nicht auf die Anstrengung des Begriffes angewiesen zu sein.

Der zweite Unterbereich zum Demokratie-Lernen wurde von Gerhard Himmelmann (2005) vorgestellt. Er wendet sich an die Politikdidaktik und ist an Ergebnissen der Politikwissenschaft angelehnt. Himmelmanns Zielsetzung besteht darin, den Kern des Politikunterrichts, die Politik, um die Ebenen der Lebens- und Gesellschaftsform horizontal zu erweitern. Auf diese Weise soll, so die Absicht Himmelmanns, „zum jeweils generationsspezifisch neu zu leistenden 'Selbsterzeugungsprozess der Demokratie´ in unserer Gesellschaft" (ebd., S. 24) beigetragen werden. Auf der Ebene der Demokratie als Lebensform geht es ihm primär um die Ausbildung von Individualität, Selbstbewusstsein und den Erwerb sozialer Kompetenzen. Unter der Perspektive der Demokratie als Gesellschaftsform sollen Kenntnisse über und Einsichten in die „Dynamik von Pluralismus und Gruppenkoordination, [...] Konkurrenz und Solidarität, [...] Offenheit, Öffentlichkeit und Zukunftsfähigkeit in der Zivil- und Bürgergesellschaft" (Massing 2002, S. 168 f.) gewonnen werden. Die Ebene der Demokratie als Herrschaftsform sollte wohl mit der bereits vorgestellten Analyse von Inhalten und Prozessen sowie des institutionellen Rahmens von Politik einhergehen können.

Der Ansatz Himmelmanns wird in der Fachdidaktik der politischen Bildung nicht von allen Vertretern positiv aufgenommen. Die geäußerte Kritik bezieht sich vor allem darauf, dass mit dem Drei-Ebenen-Modell das Politiklernen vernachlässigt würde.

Kerstin Pohl fasste 2003 (S. 330) in Worte, was bis heute nicht abschließend eingelöst wurde: „Insgesamt stellt Demokratie-Lernen sowohl auf der Ebene der Lebenswelt als auch auf der Ebene des Systems eine wichtige Aufgabe der politischen Bildung dar. Wie beide sich ergänzen könnten, ohne gegeneinander ausgespielt zu werden,

ließe sich v.a. auch im Zusammenhang mit den […] verschiedenen Aufgaben der politischen Bildung als Unterrichtsfach, Unterrichtsprinzip und Schulprinzip konstruktiv diskutieren."

5. Schlussfolgerungen

Die vorstehenden Ausführungen sollten geeignet sein, dass komplexe Inhalts- und Aufgabengebiet zu umreißen, welchem der Politikunterricht ausgesetzt ist. Die Notwendigkeit, Jugendliche politisch zu bilden, scheint schlüssig zu sein und von niemandem ernsthaft in Frage gestellt zu werden. Dennoch herrscht keine Einigkeit über den Kern des Unterrichtsfaches Politik. Die Zielsetzung, Heranwachsende dazu zu befähigen, Demokratie als Lebensform zu praktizieren, erfährt durch die aktuell geführte Diskussion über den Umgang mit gewalttätigen Jugendlichen erneut und mit Nachdruck eine überzeugende Begründung. Soziales Lernen und die Gewöhnung an demokratieadäquates Verhalten scheinen mehr denn je notwendig zu sein. Gleichzeitig gilt jedoch, dass Bürgerinnen und Bürger nicht in der Lage sind, die derzeit in der Politik geführte Debatte zu verstehen und mehr als ausschließlich emotional zu beurteilen, wenn sie keine ange-messene Vorstellung von Politik in der Demokratie besitzen, wenn sie die zugrunde lie-genden Funktionsprinzipien nicht durchschauen. Das aber sind notwendige Voraussetzungen, um die Bürgerrolle mündig wahrzunehmen und auszugestalten. Deshalb gilt:

- Demokratie-Lernen kann nicht auf Politik-Lernen verzichten.
- Um Politiklernen zu ermöglichen, muss, so banal es auch klingen mag, Politikunterricht, der diese Bezeichnung verdient, überhaupt stattfinden.
- Im Politikunterricht können konkrete Lebenshilfen und soziales Lernen begründete Intentionen darstellen – aber nur als Ergänzung und neben der dominierenden Grundintention des Politiklernens.
- Zusätzlich muss der in der Stundentafel ausgewiesene Politikunterricht erteilt werden. Dazu ist es notwendig, dass Fachlehrerinnen/Fachlehrer sowie fachfremd Unterrichtende von der Bedeutung politischer Bildung überzeugt sind. Nur so kann verhindert werden, dass der ohnehin randständige Politikunterricht zur dankbar angenommenen Verfügungsstunde oder gar zur Stundenreserve für die vermeintlich wichtigeren Hauptfächer degradiert wird.

Die dargestellten Ergebnisse aus der Jugendforschung zeigen, dass es nicht einfach zu sein scheint, Jugendlichen Zugänge zur Politik zu ermöglichen und sie für Politik zu interessieren.

Eine wichtige, vielleicht sogar die wichtigste Voraussetzung, um dieses anspruchsvolle Ziel zu erreichen, sind fachlich und fach-didaktisch hervorragend ausge-bildete Politiklehrerinnen und – lehrer, die das Fach mit Begeis-terung, pädagogischem Ge-schick und eigenem Interesse an Politik unterrichten. Es ist eine Binsenweisheit, dass es zum Ge-lingen eines Unterrichtsvorhabens erforderlich ist, dass der „Funke" überspringen muss. Schülerinnen und Schüler merken schnell, ob eine Lehrkraft an ihrem eigenen Unterrichtsinhalt selbst interessiert ist.
Damit Lehrende das Politische erkennen und für den Einsatz im Unterricht strukturieren können, benötigen sie einen Arbeitsbegriff, der die Komplexität des Politischen fachlich angemessen einzufangen vermag und gleichzeitig zur Planung und Durchführung von Unterricht einsetzbar ist. Sowohl der Politikzyklus als auch das dreidimensionale Modell des Politischen erfüllen diese Anforderungen. Ihre Verwendbarkeit zur Planung und Durchführung von Unterricht wurde in mehreren veröffentlichten Unterrichtsvorhaben unter Beweis gestellt. Ob die derzeit diskutierten Basiskonzepte eine qualitative Verbesserung darstellen können, muss sich noch erweisen.
Über diese Anforderungen an das Professionswissen und – können der Lehrenden hinaus lassen sich aus den vorstehenden Einstellungen von Jugendlichen zur Politik auch Hinweise für die inhaltliche Gestaltung gelingenden Politikunterrichts ableiten. Es deutet sich begründet an, dass Heranwachsende eine nicht unerhebliche Distanz zur Politik aufweisen. Politik erscheint den meisten Jugendlichen als von ihrem ei-genen Lebensalltag weit entfernt. Walter Gagel hat dies als das Brückenproblem der politischen Bildung bezeichnet.
Der Unterricht sollte deshalb so angelegt sein, dass er inhaltlich eine Brücke von der Lebens- und Alltagswelt der Heranwachsenden zur Politik schlagen kann. In diesem Sinne verbietet sich jede reine Institutionenkunde. Er sollte aber auch den medialen Vorlieben entgegenkommen, ohne dabei auf Texte vollständig zu verzichten. Für einen gelingenden Brückenschlag ist es zusätzlich erforderlich, dass Lehrende Politik verständlich versprachlichen können.
Der Politikunterricht sollte inhaltlich so angelegt sein, dass er die Bedeutung von Politik im Alltag aufzudecken vermag und erst daran anschließend die „Politik der Politiker" behandelt. Auf diese Weise könnte es gelingen, politisch relevante Inhalte, Aufgaben oder Probleme auf der konkreten Lernebene darzustellen, um sie dann in einem Schritt der Verallgemeinerung der Bearbeitung auf der abstrakten Lernebene, dem Politiklernen im engen Sinne, zuzuführen. Abschließend müsste durcheine Rekonkretisierung das politisch Gelernte auf die zu Beginn des Unterrichts behandelte konkrete Lernebene bezo-

gen werden. Schülerinnen und Schüler würde so die Bedeutung von Politik für ihren Lebensalltag deutlich werden. Ihre Distanz gegenüber der Politik ließe sich verringern.

In mehreren veröffentlichen Unterrichtsprojekten konnte gezeigt werden, dass mit der Analyse von Fallbeispielen aus der Lebens- und Vorstellungswelt der Jugendlichen, in denen ein allgemeines, politisches Pro-blem sichtbar wird, diesem „didaktischen Pulsschlag" (Hilligen) entsprochen werden kann. Um zu verhindern, dass nach der Behandlung des Falles auf der konkreten Lernebene durch die sich anschließende Abstraktion der Unterricht doch in Institutionenkunde verfällt, sollten zusätzlich Fallbeispiele aus der Welt der Politik behandelt werden. Indem sich die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise mit der Akteursperspektive auseinandersetzen, kann ihnen deutlich werden, dass Politik von Menschen ge-staltet wird. Die Jugendlichen erkennen, dass diese nicht um Wahrheiten ringen, wie häufig angenommen wird, sondern um die Schaffung von Mehrheiten bemüht sind, um ihre Gestal-tungsansätze durchsetzen zu können. Indem die Jugendlichen sich mit der Innenperspektive von Politik in der Demokratie auseinandersetzen, werden ihnen nicht nur die Möglich-keiten, sondern auch die Grenzen politischen Handelns und Entscheidens einsichtig.

Ein derart angelegter Unterricht könnte dazu beitragen, Schülerinnen und Schülern nicht nur abfragbares Wissen über Politik und ihre Institutionen zu vermitteln. Indem die Bedeutung von Politik für den Lebensalltag der Jugendlichen aufgezeigt wird, könnte die verbreitete Distanz der Heranwachsenden der Politik gegenüber abgebaut bzw. verringert werden. Es ist mit einiger Begründung davon auszugehen, dass das geschilderte Vorgehen durch die Verknüpfung konkreter und abstrakter Inhalte geeignet ist, den Unterrichtsteilnehmern Politik verständlich und zugänglich zu machen. Gelingt dies, so besteht die berechtigte Hoffnung, wenn auch nicht alle, so doch zumindest einige Jugendliche durch den Unterricht für Politik zu interessieren.

Es sollte jedoch nicht übersehen werden, dass die hier vorgestellten Ansätze Lehrern und Schülern viel abverlangen. Deshalb scheint es angeraten zu sein, in der politikdidaktischen Forschung zukünftig besonderes Gewicht auf die Beschäftigung mit dem Politikunterricht für bildungsferne Jugendliche zu legen.

Literatur

Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman, Reinhardt, Sibylle 2004: Politik. Kern-Curriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen – im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim, Basel, S. 322 - 406

Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutsch land. Deutscher Bundestag, 12. Wahlperiode, Drucksache 12/1773, 10.12.1991. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Sonderdruck v. 10.04.1992, S.3

Breit, Gotthard 1992: Grundzüge eines Planungskonzepts. In: Wolfgang Sander (Hrsg.):Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven. Hannover, S. 37 - 54

Ders. 1998: Handlungsorientierung im Politikunterricht. In: Ders./Siegfried Schiele (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts. , S. 101 – 127

Ders. 2000: Grundwerte im Politikunterricht. In: Ders./Siegfried Schiele (Hrsg.): Werte in derpolitischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 218 - 248

Ders. 2004: Interesse, Skepsis, Anteilnahme – Zur Entwicklung einer demokratischen Verhaltensdisposition. In: Ders./Siegfried Schiele (Hrsg.): Demokratie braucht politische Bildung.Schwalbach/Ts., S. 196 – 212

Ders./Weißeno, Georg 2003: Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung. Schwalbach/Ts.

Brennecke, Reinhard 2008: „Wenn man von Menschen erzählt, sind Schüler rasch zu gewinnen". In: Braun schweiger Zeitung v. 09.01. Quelle: http://newsclick.de/index.jsp/artid/7798734/menuid/472005 (Zugriff am 09.01.2008)

Brettfeld, Katrin/Wetzels, Peter: Mislime in Deutschland – Integration, Integrationsbarrieren,Religion sowie Ein stellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt – Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Hamburg, Juli 2007. (Quelle: http://www.bmi.bund.de/Internet/Content/Common/Anlagen/Broschueren/2007/Muslime..., eingesehen am 10.01.2008)

Buchstein, Hubertus 2000: Bürgergesellschaft und Bürgerkompetenzen. In: Politische Bildung 33, H. 4, S. 8 – 18

Ders. 2002: Die Bürgergesellschaft – Eine Ressource der Demokratie? In: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 198 – 222

Burdewick, Ingrid 2003: Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Parti zipation 11- bis 18-Jähriger. Bundeszentrale für politische Bildung (=Schriftenreihe Bd. 430), Bonn „Darmstädter Appell" Aufruf zur Reform der Politischen Bildung in der Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschichte.B 47/96, 15. November 1996, S. 34 - 38

Detjen, Joachim 2000: Bürgerleitbilder in der politischen Bildung. In: Politische Bildung 33, H. 4, S. 19 – 38

Ders. 2004: Die wissenschaftliche Politikdidaktik als Leitdisziplin der politischen Bildung. In: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.): Demokratie braucht politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 63 – 80

Ders. 2006: Politik in der politischen Bildung. In: Politische Bildung H. 4, S. 26 - 46
Eichner, Detlef 2004: Bildung politikdidaktischer Perspektiven am Beispiel der Unterrichtseinheit „Die Folgen der alternden Gesellschaft für das Gesundheitssystem – eine Herausforderung für den Wähler? In: Politische Bildung H. 4, S. 68 - 87
Fauser, Peter/Beutel, Wolfgang 2001: Erfahrene Demokratie. Zur Einführung und Übersicht. In: Dies. (Hrsg.): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen, S. 11 - 21
Geißel, Brigitte 2006: Kritische Bürgerinnen und Bürger – eine Gefahr für Demokratien? In: APuZ 12, S. 3 - 9
Himmelmann, Gerhard 1998: Das Bild des Bürgers in der politikwissenschaftlichen Theorie und in der politischen Praxis – Grundlagen für die „Handlungsorientierung" im politischen Unterricht. In: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts., S. 35 – 61
Ders. 2005: Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. 2. überarb. Aufl., Schwalbach/Ts.
Massing 2001: Für Politiklernen gibt es keinen Ersatz. In: Politische Bildung H. 3, S. 118 – 125
Ders. 2002: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen. In: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 160 – 187
Ders. 2007: Politische Bildung in der Grundschule. Überblick, Kritik, Perspektiven. In: Dagmar Richter (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lenen in der Grundschule. Schwalbach/Ts., S. 18 -35
Münkler, Herfried 1997: Der kompetente Bürger. In: Ansgar Klein/Rainer Schmals Bruns (Hrsg): Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. Bonn, S. 153 - 172
Ogris, Günther/Westphal, Sabine 2006: Politisches Verhalten Jugendlicher in Europa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 47, S. 7 – 17
Patzelt, Werner J. 2003: Die Deutschen und ihre politischen Missverständnisse. In: Politische Bildung 36, H. 3, S. 58 – 74
Pfaff, Nicolle 2003: Wege der politischen Bildung und Sozialisation von Jugendlichen. Befunde aus der Studie „Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt". In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, H. 2, S. 195 – 208
Pohl, Kerstin 2003: Politikdidaktik heute – Gemeinsamkeiten und Differenzen. Ein Resümee. In: Dies. (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 302 - 349
Prote, Ingrid 1997: Politische Bildung und Erziehung in der Grundschule. In: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 157 – 172
Richter, Dagmar 2002: Offener Unterricht. In: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken. Lexikon der politischen Bildung. Band 3. Hrsg. V. Georg Weißeno. 3. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 118 - 119
Schiele, Siegfried 2002: Politische Bildung neu vermessen? In: Gotthard Breit/Ders. (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 1 – 4
Weißeno, Georg 2004: Vom Input zum Output – zur Zukunft empirischer Untersuchungen für den Politikunterricht. In: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.): Demokratie braucht politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 149 - 165

11. Bundeskongress in Halle an der Saale

12. - 14. März 2009

Arbeitstitel: ENTGRENZUNGEN

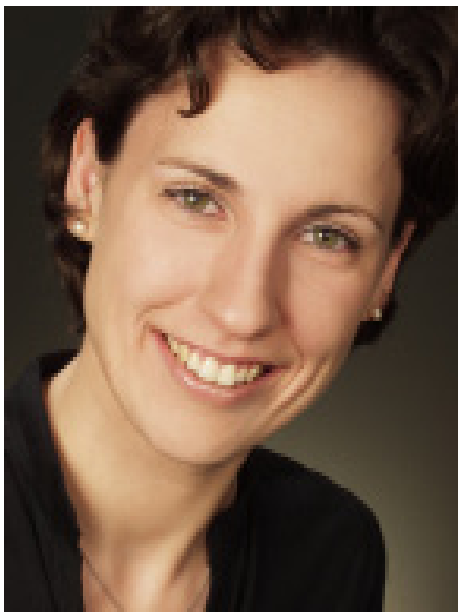
Der Titel "Entgrenzungen" setzt zwei Jahrzehnte nach dem globalen, europäischen und deutschen Epocheneinschnitt von 1989 bewusst auch historische Akzente. Die Auflösung von vertrauten Strukturen sowie ihre Um- und Neuformierung in Wirtschaft, Kultur, Politik und Lernprozessen sollen gedeutet und analysiert werden. Deshalb werden geplante Sektionsthemen die transnationale Geschichte Europas und der Welt, die Interpretation der Umbrüche von 1989 aus heutiger Sicht wie Grenzüberwindungen durch Migration, ökonomische, ökologische und mediale Internationalisierung ansprechen. Länderübergreifende Zusammenarbeit in der Politischen Bildung als auch prinzipielle Fragen der entgrenzten Bestimmung menschlichen Lebens zwischen Beginn und Ende oder Körper, Bewusstsein und Technik sollen gleichfalls behandelt werden.

Der Bundesvorstand bittet um Beiträge. Wer bereit ist, durch eigene wissenschaftliche, fachdidaktische und unterrichtspraktische Beiträge am Bundeskongress mitzuwirken, wird gebeten seine Anregungen für workshops, Vorträge oder Präsentationen bis zum

31. August 2008

an: Prof. Dr. Dirk Lange, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Institut für Politikwissenschaft, Didaktik der Politischen Bildung, 26111 Oldenburg (dirk.lange@dvpb.de) einzusenden.

Der Kongress wird in enger Kooperation von Bundeszentrale für politische Bildung und Deutscher Vereinigung für Politische Bildung organisiert und veranstaltet und von der Landeszentrale für Politische Bildung Sachsen-Anhalt in Magdeburg unterstützt.
vO



Der Schüler im Spannungsverhältnis zwischen Wirtschaft und Schule: Stärkung der Selbstkompetenz durch schulische Berufsorientierung

Julia Bekurs

„Es müßte eine Lust sein, heute seinen Beruf zu wählen: […] eine große Zahl interessanter, aussichtsreicher Berufe steht vielen offen, attraktive Informationen klären darüber auf, selbstlose, kostenfreie Beratung steht jedermann zur Verfügung, verfeinerte Verfahren objektiver Beurteilung können vor verfehlten Wünschen bewahren (…)"[1]. Während der Arbeitsmarkt zu Zeiten des Wirtschaftswunders aufnahmebereit war und jungen Menschen eine Perspektive bieten konnte, wird Berufswahl heute zu einer schwierigeren Entscheidung. Aufgrund des ökonomischen Strukturwandels und der technologischen Entwicklung haben sich neue Berufsprofile gebildet, die Erwerbstätige nun mit neuen Tätigkeitsfeldern konfrontieren. Konfliktfrei verläuft der Prozess der Berufswahl daher nicht: Jugendliche scheinen einem Spannungsfeld zwischen berufsorientierenden Leistungen an allgemein bildenden Institutionen und den gestiegenen Erwartungen der Arbeitsgesellschaft ausgesetzt zu sein. Schulische Berufsorientierung soll heute ein Mehr an Entscheidungsmöglichkeiten kompensieren, das aus dem Wandel der Anforderungen und der Entstehung neuer Berufsprofile resultiert. Der Prozess der Berufswahl nimmt einen besonderen Stellenwert bei der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler ein. Unter Berücksichtigung „des in den Schulgesetzen aller Bundesländer formulierten Auftrags"[2] gilt es, die Selbstkompetenz des Jugendlichen zu stärken. Diese zielt vor allem auf ein individuelles Selbstkonzept, sich seiner Lebens- und Gestaltungsräume bewusst zu sein und selbstständig eigene Interessen umzusetzen. Mittlerweile konkurrieren verschiedene fachdidaktische Ansätze, Lernende auf den gesellschaftlichen Wandel vorzubereiten. Sie unterscheiden sich im Wesentlichen durch ihre politische, wirtschaftliche bzw. schülerzentrierte Ausrichtung.[3] Der Lernende ist dem Spannungsfeld zwischen Schule und Berufsleben ausgesetzt, was sich auch in den fachdidaktischen Positionen zu diesem Phänomen widerspiegelt. Noch bleibt jedoch die Frage unbeantwortet, welchem Konzept es vornehmlich gelingt, die Ansprüche von Schule und Wirtschaft zu vereinbaren und die Stärkung der Selbstkompetenz zu ermöglichen.

Selbstkompetenzen: Definition eines unterrichtspraktischen Arbeitsbegriffes

Der Terminus Selbstkompetenz beschreibt in seiner ursprünglichen Bedeutung die Fähigkeit zur erfolgreichen „Entwicklung von Lernstrategien"[4]. Sie entsteht im Rahmen schulischer Berufsorientierung durch komplexe Bildungsprozesse, die nur unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer, pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Aspekte deutlich gemacht werden können. George Herbert Mead hat im Rahmen sozialpsychologischer Forschungen die Bedeutung des menschlichen *Selbst* skizziert. Das *Selbst* des Einzelnen wird durch den interaktiven Kontakt des Individuums zu seiner Umwelt geprägt. Selbstkompetenz beschreibt demzufolge die Fähigkeit eines Menschen Haltungen im Rahmen eines „gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses"[5] auszubilden. Der Einzelne soll dazu befähigt werden, das eigene Handeln unter der rationalen Erwägung seiner möglichen Wir-kung auf andere zu überdenken.[6] Aus der entwicklungspsychologischen Perspektive müssen in Bezug auf die kognitive Entwicklung des Jugendlichen jedoch Einschränkungen akzeptiert werden. Wer der Einzelne ist, ergibt sich noch nicht aus seiner Individualität, sondern ebenso aus seiner ihm zugewiesenen Rolle innerhalb integrierter Sozialverhältnisse. So kann er z.B. als Mitglied einer

[1] *Jaide, Walter (1966): Die Berufswahl. Zitiert nach: Bäck, Heinz (1975): Faktoren der Berufswahl und der Berufsfindung. In: Politische Bildung - Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis, S. 3.*
[2] *Vgl. Heuermann, Alfons/ Krützmann, Marita (2003): Selbst-, Methoden-, und Sozialkompetenz (…), S 12.*
[3] *Vgl.Massing, Peter (2002): Politik- lernen oder Demokratie- lernen?, S. 160ff..*
[4] *Heuermann, Alfons/Krützmann, Marita (2003): Selbst-, Methoden-, und Sozialkompetenz, S. 11.*
[5] *Mead, George H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft, S. 177.*
[6] *Vgl. Kohlberg, Lawrence (1997): Die Psychologie der Moralentwicklung, S. 14.*

Familie eine Rollen-Identität ausbilden, von der er sich vorerst nicht distanzieren kann. In frühen Phasen der Adoleszenz erfolgen Entscheidungen stärker milieu- als „ich-gesteuert".[7]

Anders als die Psychologie be-ruht Selbstkompetenz im Rah-men der Pädagogik auf der methodischen Fähigkeit, selbst-ständig und in relativer Unab-hängigkeit von Lehrenden zu arbeiten.[8] Nach dem Konzept des Pragmatikers John Dewey wachsen Lernprozesse weniger durch die Imitiation einer Person, sondern vielmehr durch das ge-meinsame Erleben einer Pro-blemsituation in einer Lerngruppe.[9] Ähnlich wie Mead betrachtet auch Dewey den Menschen als Sozialwesen, der seine Kompetenzen haupt-sächlich in der Interaktion mit anderen stärkt.
Als gesellschaftlich handelndes Individuum sieht die Sozialwissenschaft den Menschen in „größere soziale Zusammenhänge eingebunden"[10]. Er rea-giert durch permanente Anpas-sungsprozesse auf die Erwar-tungen der Gesellschaft. Mit einem ausgeprägten Realitätssinn und seiner sachgemäßen Einschätzung soll er mithilfe politischer Bildung dazu in die Lage gebracht werden, die gesellschaftlichen Bedingungen kritisch zu beurteilen.[11] Er kann seine kognitiven und affektiven Kompetenzen selbstbewusst einschätzen und den Anforderungen der Arbeitsgesellschaft flexibel anpassen. Der Bildungsauftrag von Schule besagt, Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen.[12] Auf diese Weise soll ihre Orientierungslosigkeit im Übergang zur Adoleszenz minimiert werden. Der Prozess der Berufswahlfindung ist ein wich-tiges Element bei der Persönlich-keitsentwicklung des Heran-wachsenden. Anhand der Fähig-keit, die Anforderungen der Ar-beitsgesellschaft mit den individuellen Bedürfnissen abzugleichen, kann der Einzelne eine ihm entsprechende Berufswahl tref-fen.

Im Spannungsverhältnis zwischen Wirtschaft und Schule

Unternehmen haben in den letzten Jahren feststellen müssen, dass ihre Bewerberinnen und Bewerbern bezüglich der zu erwartenden Berufsrealität zunehmend schlechter informiert sind. Die Jugendlichen treten häufiger mit unrealistischen Vorstellungen in das Berufsleben ein.[13] Zudem mangele es ihnen an „unternehmerischem Denken, an Eigeninitiative, Verantwortungsbereitschaft und Risikofreudigkeit, aber auch an grundlegenden ökonomischen Kenntnissen - Eigenschaften und Fähigkeiten, die in der künftigen Arbeitswelt mehr denn je gefragt sind"[14]. Die Wirtschaftspädagogik formuliert sehr unterschiedliche Forderungen an die Allgemeinbildung. Im Zuge des andauernden strukturellen Wandels werden keine „stabilitätsorientierten Arbeitnehmer" gesucht, sondern vielmehr Erwerbstätige, die sich in der Lage sehen, ihre „Humanressourcen"[15] optimal zu nutzen. In diesem Zusammenhang soll sich vor allem das Bildungssystem den Bedingungen des Arbeitsmarktes anpassen und eine „Zuliefererfunktion"[16] übernehmen, indem es der Wirtschaft entsprechende Ressourcen zur Verfügung stellt. Auf der anderen Seite will Schule das Individuum bei seiner Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Neben der Effizienz seiner Arbeitskraft soll der Ein-zelne durch die Ausübung seines Berufes einen „Identifikationsanker"[17] erhalten. Denn „Erwerbsarbeit, Vergesellschaftung, Individualisierung, Identitätsfindung, Sinnstiftung und soziale Stabilität [bilden] das Geländer, an dem entlang das Leben des Menschen geordnet wird"[18]. Grundsätzlich haben Wirtschaft und Schule erkannt, dass die Diskrepanz zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem ausgeglichen werden muss. Die Schwierigkeit besteht letztlich darin, dass sich weder Bildungsträger noch wirtschaftliche Akteure den Vorgaben des anderen unterwerfen wollen. Daher scheint es erforderlich, ein Konzept zu entwickeln, das sämtliche Komponenten berücksichtigt und die ökonomischen Leitbilder mit dem Bildungsauftrag der allgemein bildenden Schulen versöhnt.[19]

Die eigenverantwortliche Berufswahl als individueller Prozess

Im schulischen Kontext gilt Berufsorientierung gemeinhin als

[7] Beck, Ulrich/ Brater, Michael/ Wegener, Bernd (1999): Berufswahl und Berufszuweisung, S. 102ff.
[8] Vgl. Bohnsack, Fritz (2005): John Dewey - Ein pädagogisches Portrait, S. 9.
[9] Ebenda, S. 10.
[10] Tillmann, Klaus-Jürgen (1999): Über Sozialisationstheorien, S. 37.
[11] Beck, Ulrich/Brater, Michael/Daheim,Hans-Jürgen (1997): Subjektorientierte Berufstheorie (…), S. 30.
[12] Vgl. Franzinger,Bernd (1994): Die Gymnasiallehrer und das Betriebspraktikum, S. 265.
[13] Vgl. Schober , Karen (2001): Berufsorientierung im Wandel, S. 8.
[14] Ebenda, S. 8.
[15] Lehner, F./Widmaier, U. (1992): Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Essen. Zitiert nach: Jacke, Norbert (Stand August 2003): Veränderung der Qualifikationsanforderungen, S. 3.
[16] Jacke, Norbert (Stand August 2003): Veränderung der Qualifikationsanforderungen, S. 9.
[17] Famulla, Gerd-E. (Stand 2003): Berufsorientierung als Bildungsaufgabe im Strukturwandel, S. 5.
[18] Obermaier, Michael (2005): Flexible Arbeitswelten, S. 17.
[19] Vgl. Jacke, Norbert (Stand August 2003): Veränderung der Qualifikationsanforderungen, S. 5.

„eine pädagogische, didaktische und curriculare Querschnittsaufgabe"[20]. Mit den sich wandelnden Anforderungen der Arbeitsgesellschaft verändert sich auch die Berufsorientierung von „der gesteuerten Orientierung auf den Lebensberuf zu einer eigenverantwortlichen Berufswahl als Prozess"[21]. Angesichts der Pluralisierung von Lebensstilen soll es gelingen, Lernende bei ihrer individuellen Zukunfts- und Berufsplanung zu unterstützen und sie bei ihrer Entscheidung für einen Erstberuf zu beraten. Dazu müssen sich die Schüler ihrer persönlichen Interessen und Bedürfnisse bewusst werden. Berufsorientierung muss der Aufgabe nachkommen, die aktuellen Trends der Arbeitsgesellschaft aufzuzeigen. Die Lernenden sollen für wirtschaftliche Probleme sensibilisiert werden und die veränderten Anforderungen der beruflichen Arbeit kennen lernen. Sie muss zudem Lernenden eine umfas-sende „sozioökonomisch - technische Grundbildung vermitteln. Grundsätzlich ist es des-halb erforderlich, die Inhalte, Methoden und Sozialformen des Unterrichts auf entsprechende berufliche Tätigkeitsbereiche abzustimmen.[22] Berufsorientierung darf weder alters- noch schulstufenbeschränkt sein, denn sie lässt sich kaum auf einen bestimmten Zeitpunkt der jugendlichen Entwicklung eingrenzen und definiert sich hauptsächlich durch ihren individuellen Prozesscharakter. So finden Jugendliche im Zuge ihrer Entwicklung zahlreiche Berufsideen, die sie überdenken, wieder verwerfen oder die sie zu neuen Erkenntnissen führen.[23] Als übergeordnetes Ziel sollen Lernende den Mut entwickeln, aufgrund ihrer persönlichen Interessen und Be-dürfnisse eigene Entscheidungen zu treffen, besonders wenn sie dabei Umwege akzeptieren müssen.[24]

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive geschieht Berufsorientierung heute zu früh. Obwohl ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Berufswahl und der Erstellung eines Selbstkonzeptes besteht, werden die positiven Effekte zeitlich unterlaufen.[25] In Phasen, in denen das Individuum eine unverbindliche Berufsentscheidung treffen kann, ist seine Identität noch nicht ausreichend entwickelt. Unter sozialpsychologischen Gesichtspunkten erscheint es deswegen sinnvoll, den Einzelnen bei seiner individuellen Entwicklung in „milieudiskonforme Bereiche"[26] zu führen, um ihm einen möglichst weiten Blick - über seine gewöhnliche Rolle und Herkunft hinaus - zu ermöglichen. So kann es zum Beispiel durch Betriebserkundungen oder im Rahmen von Betriebspraktika gelingen, auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes einzuwirken.

Kontroverse Positionen aus der politischen und ökonomischen Bildung

Berufsorientierung ist schon seit einigen Jahren kein bloßes Schlagwort. Die Kerncurricula versuchen politische, methodische und ökonomische Handlungskompetenzen aufzugreifen und in den Politikunterricht zu integrieren. Im Rahmen unterschiedlicher fachdidaktischer Ansätze werden für den Unterricht verschiedene inhaltliche Schwerpunkte gesetzt. Das Konzept des „Demokratie-Lernens" verlangt aufgrund der wachsenden Distanz zwischen Bürger und Politik „Demokratie" ins didaktische Zentrum des Unterrichts zu rücken. Demokratie-Lernen findet „tiefgründiger, breiter, problem- und lebensnäher" statt und versucht den Lernenden für die aktive Mitwirkung an gesellschaftlichen und politischen Prozessen zu qualifizieren.[27] In einem weiteren Ansatz, inspiriert von Gotthard Breit, werden die Bürgerrollen und das Konzept „Demokratie-Lernen" neu überdacht, denn der „Aktivbürger" gilt als Figur wider der gesellschaftlichen Realität. Die Schwerpunkte des Unterrichts werden aus diesem Grund vom politischen auf das soziale Lernen verlagert.[28] Ab-gegrenzt vom Demokratie-Lernen setzt das Politik-Lernen nach Peter Massing einen neuen Fokus. Politik-Lernen for-dert die Fachdidaktik dazu auf, einen komplexen Politikbegriff zu definieren, der sämtliche Dimensionen von Politik, das heißt Formen (polity), Inhalte (policy) und Prozesse (politics), zum Unterrichtsgegenstand macht. Dabei soll der Politikbegriff nicht als Gegenbegriff zum sympathisch anmutenden Demokratiebegriff avancieren. Da der Politikunterricht häufig mit Themen überfrachtet ist, sollen sich Lernende ihr Wissen vor allem durch die Konfron-tation mit politischen Realsitua-tionen aneignen.

Die fachdidaktischen Konzepte mögen zwar unterschiedliche Schwerpunkte besitzen - den-

[20] *Schudy, Jörg (2002a): Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe, S. 9*
[21] *Famulla, Gerd-E. (Stand 2003): Berufsorientierung als Bildungsaufgabe im Strukturwandel, S. 6*
[22] *Vgl. Schudy, Jörg (2002): Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe, S. 9*
[23] *Vgl. Winkler, Barbara (1999): Mit MUMM zur Berufsorientierung: Methoden, Materialien für die Praxis (…), S. 9*
[24] *Vgl. Ebenda, S. 9*
[25] *Vgl. Beck, Ulrich/ Brater, Michael/ Wegener, Bernd (1999): Berufswahl und Berufszuweisung, S. 103*
[26] *Ebenda, S. 118*
[27] *Vgl. Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie- Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, S. 22.*
[28] *Vgl. Massing, Peter (2002): Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen, S. 169.*

noch eint sie ein gemeinsames Ziel. Die politische Bildung ererkennt es als ihre maßgebliche Aufgabe, den Einzelnen zu ei-nem mündigen und politisch intervenierenden Bürger zu erziehen. Diese Bemühungen implizieren auch die Erziehung zur Selbst- und Mitbestimmung und zur sozialen Verantwortung. Mit der Umbenennung des Un-terrichtsfaches in „Politik-Wirtschaft" hat sich die Diskussion um Lehrinhalte verschärft.[29] Im Spannungsfeld zwischen Wirtschaft und Schule scheint auch hier eine Konkurrenzsituation zwischen politischer und ökonomischer Bil-dung entstanden zu sein. Die curricularen Tendenzen werden aus Perspektive der politischen Bildung von der Angst begleitet, dass wirtschaftliche Themen in Lehrplänen höher gewichtet werden als politische. Die ökonomische Bildung muss sich zudem den Vorwurf gefallen lassen, mit einem untersozialisierten Begriff des Menschen zu hantieren.[30]

Schon seit langem wird seitens der ökonomischen Bildung ein Konzept gefordert, das wirtschaftliche Zusammenhänge in ein eigenständiges Fach inte-griert und auf diese Weise den wirtschaftlichen Analphabetismus" beseitigt.[31] Wirtschaftliche Interessenträger sind sogar darum bemüht, entsprechende Entwicklungen auch durch finanzielle Mittel zu unterstützen und Schulen Materialien bis hin zu konkreten Unterrichtseinheiten zur Verfügung zu stellen.[32] Letztlich soll der Lernende in die Lage versetzt werden, Kenntnisse über ökonomische Bedingungen zu erlangen, mit dem Ziel sie zur Bewältigung „gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen"[33] einzusetzen. In Bezug auf die schulische Berufsorientierung sollen sie eine rationale Berufswahl treffen können, die von persönlichen und volkswirtschaftlichen Faktoren bestimmt ist.[34] Der Einzelne soll sich als Glied der Wirtschaftsgesellschaft wahrnehmen und zu ihrer Mitgestaltung „als demokratischer Staatsbürger aufgerufen"[35] werden.

Um die Konkurrenzsituation zwischen politischer und ökonomischer Bildung zu entschärfen, wurden die fachdidaktischen Bereiche in einem integrativen Konzept vereint. Politische und ökonomische Bildung ist im Rahmen des Niedersächsischen Kerncurriculums inhaltlich so konzipiert, dass sie gemeinsam im Gesamtrahmen des sozialwissenschaftlichen Lernfeldes unterrichtet wird. Der integrative Unterricht muss situations- und problemorientiert sein und Handlungs- und Entscheidungskompetenzen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen vermitteln. Derzeit fehlt zur Umsetzung dieses Ansatzes die Abstimmung unter den Fachdidaktikern. Jegliche Versuche die Fachbereiche miteinander zu verbinden, sind bisher unbefriedigend oder mit Einbußen zulasten der politischen Bildung verlaufen. Ein interfachdidaktischer Konsens konnte bisher nicht erreicht werden.[36] Um eine zufrieden stellende Lösung zu finden, müssen die Fachinhalte auf ihre Relevanz für die Lernenden untersucht werden. Das Problem besteht jedoch maßgeblich darin, dass jede Fachdidaktik für sich den Anspruch erhebt, bildungsrelevante Inhalte zu präsentieren. Bei der schulischen Berufsorientierung gilt es sowohl die politischen als auch die wirtschaftlichen Zusammenhänge zu berücksichtigen. Die Kon-kurrenz zwischen den Fachdi-daktiken ist auch in ihrer Vorstel-lung vom Selbstkonzept des Schülers erkennbar. Obwohl Mündigkeit das Ziel beider Disziplinen darstellt, orientiert sich die ökonomische Bildung stärker an der rationalen Berufs-wahl anhand wirtschaftlicher Kriterien, während die politische Bildung die Wahl durch persön-liche und soziale Faktoren bevorzugt.

Technisch-wirtschaftliche Erfordernisse und erlebte Interessen des Individuums als Herausforderung der politischen Bildung

Bildungspolitische Trends geben vor, dass Lernenden Kompetenzen vermittelt werden sollen. Sie sollen auf die Anforderungen der modernen Arbeitsgesellschaft vorbereitet werden, denn durch den strukturellen Wandel unterliegen vor allem Berufseinsteiger den veränderten Erwartungen der Wirtschaftswelt. Es müsste demnach die vorrangige Aufgabe des Bildungssystems sein, sich den aktuellen Entwicklungen anzupassen und Lernenden berufliche Grundqualifikationen und -kenntnisse zu vermitteln. Ihre Sozial- und Methodenkompetenz soll sie befähigen, flexibel, eigeninitiativ und selbstverantwortlich zu agieren.

Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen wird von wirtschaftlicher Seite zwar nicht grundsätzlich ausgeschlossen, der Schwerpunkt liegt aber dennoch auf der

[29] *Vgl. Himmelmann, Gerhard (2005): Profilbildung im Problemfeld Politik/Wirtschaft, S. 8*
[30] *Vgl. Schlösser, Hans Jürgen (1997): Sozialkapital: Eine Erweiterung des Kapitalbegriffs und ihre Bedeutung für die Wirtschaftswissenschaft und ihre Didaktik, S. 211*
[31] *Kaminski, Hans (1996): Ökonomische Bildung und Gymnasium, S. 16*
[32] *Vgl. Himmelmann, Gerhard (2005): Profilbildung im Problemfeld Politik/Wirtschaft, S. 9*
[33] *Kaminski, Hans (1996): Ökonomische Bildung und Gymnasium, S. 19*
[34] *Vgl. May, Herrmann (2005): Ökonomie für Pädagogen, S. 143*
[35] *Ebenda, S. 13*
[36] *Vgl. Hedtke, Reinhold (2002): Wirtschaft und Politik, S. 46*

Ausbildung fachlich hoch qualifizierter Beschäftigter, die dem Effizienzdruck der Wirtschaft Stand halten können. Bei der Vorbereitung auf die Wirtschafts- und Berufswelt versucht die Allgemeinbildung Lernenden bei ihrer Berufswahl Orientierungshilfen anzubieten, sodass sie in die Lage versetzt werden, sich über ihre herkunftsbestimmten Voraussetzungen hinaus zu informieren. Der Berufseinsteiger will sich in erster Linie mit seinem Beruf identifizieren. Denn sein berufliches Handeln integriert ihn in gesellschaftliche Strukturen und bestimmt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten er vertieft und welche er nicht weiter auszubilden beabsichtigt. Der Politikunterricht bietet ausreichend Ansatzmöglichkeiten zur Erreichung der genannten Ziele. Obwohl entsprechende Prozesse interdisziplinär im Curriculum verankert sind, ist es die Aufgabe des Politik-Wirtschaft-Unterrichts, die Lernenden auf die Anforderungen der Arbeitsgesellschaft vorzubereiten. Subjektorientierte Methoden werden im Rahmen der schulischen Berufsorientierung derzeit am Stärksten durch das Betriebspraktikum berücksichtigt. Selbstbestimmt und eigenverantwortlich können sich Lernende hier mit ihren persönlichen Bedürfnissen auseinander setzen und diese in der Realsituation überprüfen. Ihre Selbstkompetenz soll sowohl in Bezug auf ihre innere Haltung, die Bewusstmachung von Interessen und Wünschen als auch durch die Ausprägung von allgemeinen und beruflichen Handlungskompetenzen gestärkt werden. Eine Stärkung kann jedoch nur gewährleistet werden, wenn bestimmte Voraussetzungen gegeben sind: Bindet man das Betriebspraktikum nicht in berufsorientierende Unterrichtsinhalte ein oder findet die Vor- und Nachbereitung nur durch fachfremdes oder unqualifiziertes Lehrpersonal statt, so bleibt das Praktikum eine „freischwebende Sonderveranstaltung"[37].

Die Verlagerung des Betriebspraktikums in die Sekundarstufe I birgt künftig Probleme. Entsprechend ihres Sozialisationsstandes orientieren sich jugendliche Lernende hier noch verstärkt an Eltern und sozialem Umfeld. Das Vorziehen des Betriebspraktikums wird diese Problematik verschärfen, da den Jugendlichen stärker als zuvor die nötige Reife fehlt. Die Stärkung der Selbstkompetenz im berufsorientierenden Unterricht kann nur gelingen, wenn wichtige bildungspolitische Voraussetzungen geschaffen werden. Dazu bedarf es qualifizierten Personals, das die Schüler individuell in ihrem Berufsfindungsprozess unterstützt. Die Kooperation zwischen Fachlehrern und Berufsberatern der Arbeitsagenturen ist ein adäquater Ansatz, da durch das Einwirken schulexterner Akteure den Lernenden ein Blick über den Mikrokosmos der Schule hinaus ermöglicht wird. Wenn auch die Betreuer aus den Betrieben in die Nachbereitung des Praktikums einbezogen würden, könnte die schulische Berufsorientierung profitieren und optimiert werden. Multi-perspektivisch könnte den Schülern ein umfangreicheres Feedback gegeben werden, das sie beim Abgleich zwischen ihrer Neigung und Eignung unterstützt. Bevor kooperative Ansätze gelingen können, müssen im Rahmen der Lehrpläne zunächst politische und wirtschaftliche Unterrichtsinhalte versöhnt werden. Der Streit um Bildungsziele muss durch einen integrativen Ansatz beendet werden, der sowohl wirtschaftliche als auch politische und so-ziale Themen aufgreift. Nur so kann die Stärkung der Selbstkompetenz in ihrer psychologischen, pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Dimension gelingen.

Literatur

Bäck, Heinz (1975): Faktoren der Berufswahl und der Berufsfindung. In: Politische Bildung - Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis. Jahrgang 8/ 1975, Heft 1. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 134-148.

Beck, Ulrich/ Brater, Michael/ Daheim, Hans-Jürgen (1997): Subjektorientierte Berufstheorie. In: Arnold, Rolf (Hrsg.) Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 25-44.

Beck, Ulrich/ Brater, Michael/ Wegener, Bernd (1999): Berufswahl und Berufszuweisung. In: Lange, Ute (Hrsg.). Studienbuch berufliche Sozialisation.: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Etappen der beruflichen Sozialisation. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, S. 93-122.

Bohnsack, Fritz (2005): John Dewey - Ein pädagogisches Portrait. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Franzinger, Bernd (1994): Die Gymnasiallehrer und das Betriebspraktikum. Erfahrungen, Meinungen und Einstellungen im Kontext der Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe - eine explorative Studie. (Hrsg.) Rolf Arnold. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Heuermann, Alfons/ Krützmann, Marita (2003): Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz. Bausteine für die Sekundarstufe II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Hedtke, Reinhold (2002): Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

[37] Schudy, Jörg (2002b): Das Betriebspraktikum (…) , S. 193.

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

Himmelmann, Gerhard (2005): Profilbildung im Problemfeld Politik/Wirtschaft. In: Politische Bildung- Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis. Heft 1/2006. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Kaminski, Hans (1996): Ökonomische Bildung und Gymnasium: Ziele, Inhalte, Lernkonzepte des Ökonomieunterrichts. Initiative Wirtschaft und Gymnasium. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand Verlag.

Kohlberg, Lawrence (1997): Die Psychologie der Moralentwicklung. Noam, Gil/ Oder, Fritz (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Massing, Peter (2002): Politik-Lernen oder Demokratie-Lernen? In: Gotthard Breit/ Siegfried Schiele (Hrsg.) Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.May, Herrmann (2005): Ökonomie für Pädagogen. München, Wien: Oldenbourgh Verlag.

Mead, George H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Obermaier, Michael (2005): Flexible Arbeitswelten. Zur pädagogischen Prävention von Erwerbslosigkeit. Hamburg: Studienreihe Soziologische Forschungsergebnisse.

Schober , Karen (2001): Berufsorientierung im Wandel: Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt. In: Schule, Wirtschaft/ Arbeitsleben (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule–Wirtschaft/Arbeits-leben" Dokumentation der 2. Fachtagung Bielefeld, S. 7-38.

Schudy, Jörg (2002a): Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In: Schudy, Jörg (Hrsg.). Berufsorientierung in der Schule - Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/ Obb: Verlag Julius Klinkhard, S. 9-16.

Schudy, Jörg (2002b): Das Betriebspraktikum. Notwendige Optimierung eines Elements schulischer Berufsorientierung. In: Schudy, Jörg (Hrsg.). Berufsorientierung in der Schule - Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/ Obb: Verlag Julius Klinkhard, S. 191-206.

Schlösser, Hans Jürgen (1997): Sozialkapital: Eine Erweiterung des Kapitalbegriffs und ihre Bedeutung für die Wirtschaftswissenschaft und ihre Didaktik. In: Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.) Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, Band 17. Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1999): Über Sozialisationstheorien. In: Lange, Ute (Hrsg.) Studienbuch berufliche Sozialisation: theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Etappen der beruflichen Sozialisation. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, S. 31-50.

Winkler, Barbara (1999): Mit MUMM zur Berufsorientierung: Methoden, Materialien für die Praxis; ein Leitfaden für LehrerInnen, PädagogInnen und alle Interessierten. Linz: Veritas.

Internetquellen

Famulla, Gerd-E. (Stand August 2003): Berufsorientierung als Bildungsaufgabe im Strukturwandel. In: http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/famulla.htm

Jacke, Norbert (Stand August 2003): Veränderung der Qualifikationsanforderungen. In: http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/jacke.htm

Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe

Julia Bekurs, Studienreferendarin im Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Wolfsburg
Wolfsburg

Dipl. Pädagoge Franco Calchera, Programmautor JOBLAB

Dr. Detlef Eichner, Institut für Sozialwissenschaften TU Braunschweig

Dipl. Soziologe Knuth Erbe, Koordinator Jugend und politische Bildung im Niedersächsischen Kultusministerium

Dr. Günther Grunert, Vordembergestrasse 21, 49082 Osnabrück

Prof. em. Dr. Gerhard Himmelmann, Vorsitzender DVPB Landesverband Niedersachsen

Aline Kolloge, ehem. Studienreferendarin im Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Osnabrück

StD Manfred Quentmeier, Fachleiter für Politik-Wirtschaft im Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Braunschweig

Dr. h. c. Siegfried Schiele, ehem. Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

StR Stefan Schneider, Mitwirkender für Politik-Wirtschaft im Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Braunschweig

Jürgen Walther, Journalist und freier Autor, Altenhofer Straße 12, 13055 Berlin

Dietrich Zitzlaff, Autor, Kampstraße 12, 23714 Bad Malente

MERKUR

Aus dem Märzheft 2008, Nr. 706

Merkwürdig ist das schon: Viele Jahre hat die herrschende Meinung unter den deutschen Ökonomen die liberale Rosskur empfohlen – wirklich gehört aber hat man auf sie trotz der Agenda 2010 nie. Immer schriller wurden die Ratschläge, bis am Ende die Verzweiflung über die in der Politik herrschende Unvernunft die Ökonomen beinahe in die Resignation, mindestens in die Politikverdrossenheit trieb. Las man bis vor kurzer Zeit die Analysen und Gutachten, vor allem aber die popularisierten Versionen der Angebotsökonomen, dann konnte man den Eindruck gewinnen, dass die Bundesrepublik kurz vor dem finalen Niedergang stand. Doch die Stimmen sind leiser geworden. Seitdem Deutschland nicht mehr das Schlusslicht der EU ist, beginnt man sich eher zu fragen, wodurch sich der ökonomische Aufschwung denn trotz der ungezählten Untergangsszenarien erklärt. Die Deutungsversuche reichen von der schlichten Behauptung, dass es sich ganz allein um das Werk der tüchtigen deutschen Unternehmen handeln würde (die auch zuvor tüchtig waren) und dem Hinweis auf die gute Weltkonjunktur (die schon lange sehr robust ist) bis zu der nachträglichen Verklärung der Politik der rot-grünen Koalition zum historischen Befreiungsschlag. Die Wahrheit aber ist: Es gibt derzeit weder einen Konsens noch überhaupt eine überzeugende Theorie darüber, wie es der Republik gelungen ist, aus dem Jammertal herauszufinden. Und ebenso wenig, und das mag vielleicht noch mehr erstaunen, hat die Mehrzahl der Ökonomen den Aufschwung überhaupt auch nur vorausgesehen. So beginnt man langsam zu begreifen, dass auch Ökonomen fehlbar sind, ihre Wissenschaft keineswegs unumstößliche Wahrheiten anzubieten hat. Eigentlich sollte das auch nicht verwundern. Wenn sich schon Naturwissenschaftler nicht darüber einig werden, was die exakten Folgen der Klimaveränderung sind – ganz abgesehen von jener Mindermeinung, die die ganze Debatte ohnehin für einen überzogenen Alarmismus hält –, warum sollte dann eine Wissenschaft, die vom Menschen und der Gesellschaft handelt, wesentlich präziser sein? Wirklich erstaunlich ist nicht das Abhandenkommen der Aura der Unfehlbarkeit, sondern die Tatsache, dass die Wirtschaftswissen-schaften es überhaupt vermocht haben, in der Vergangenheit solche Deutungsmacht zu erlangen.

Torben Lütjen, *Wie haben es die Wirtschaftswissenschaften eigentlich geschafft, solche Deutungsmacht zu erlangen?*

Qulle: Merkur, Nr. 706, März 2008. www.online-merkur.de

"7. Neuverteilung von Einkommen, Arbeit und Macht
Die Analysen und Überlegungen in unserem diesjährigen Memorandum durchzieht als ein roter Faden die These, dass eine gemeinsame Ursache der vielfältigen ökonomischen, sozialen und wirtschaftspolitischen Probleme in Deutschland in einer zunehmend falschen Verteilung liegt: eine falsche Verteilung von Einkommen führt zum Stocken der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung und zu wachsender Armut und Polarisierung sowie zur spekulativen Überhitzung der Finanzmärkte. Eine falsche Verteilung von Arbeit verhindert, dass die positiven Wirkungen langfristiger Produktivitätssteigerungen und des damit verbundenen sinkenden Arbeitsvolumens in kürzere Arbeitszeit in einer vollbeschäftigten Wirtschaft umgesetzt werden; stattdessen führt steigende Produktivität zu Massenarbeitslosigkeit und längerer und schlechterer Arbeit. Eine falsche Verteilung von Macht und Einflussmög-lichkeiten der Menschen auf die Politik schließlich hat zu einer Wirtschaftspolitik geführt, die in erster Linie die Reichen bedient, sich von den Bedürfnissen und Problemen der meisten Menschen immer weiter entfernt und so die Grundlagen einer demokratischen Gesellschaft untergräbt..." - Seite 20
Auszug aus dem Memorandum der Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik
http://www.memo.uni-bremen.de/

JOBLAB - Das Multimedia-Planspiel zur Berufsorientierung

Manfred Quentmeier/Franco Calchera

„Allgemeinbildende Schulen haben die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler für die Aufnahme einer Berufstätigkeit zu befähigen und sie auf eine begründete Berufswahlentscheidung vorzubereiten…" (RdErl. D. MK v. 4.8.2004).

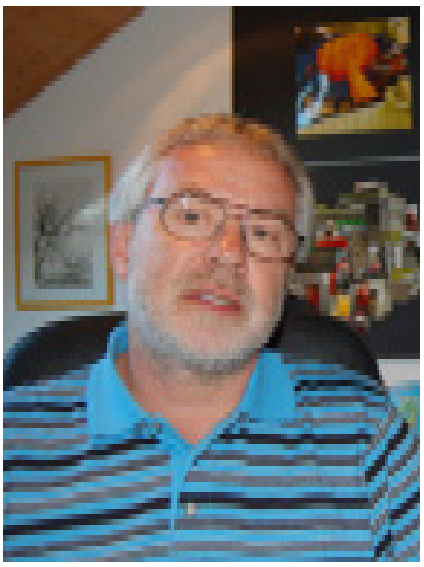
Wer als Lehrer/in dieser Aufgabe nachkommen will, sieht sich angesichts der Fülle der notwendigen Informationen schnell didaktisch und methodisch überfordert. Das gilt umso mehr, als ständig neue Berufe hinzukommen und jedes Jahr neue Studiengänge entwickelt werden. Die Aufgabe, berufsorientierenden Unterricht im In-teresse der Schüler zu gestalten, muss deshalb von jungen Lehrerinnen und Lehrern schon in den Ausbildungs- und Fachseminaren für Politik und Wirtschaft gelernt werden. Wer sei-ner Verantwortung gerecht wer-den will, sollte Schüler unter An-leitung dazu befähigen, ihre Berufswahlentscheidung selbstständig mit Hilfe einer Berufsfindungsmappe vorzubereiten und zu begründen. Der o.a. Erlass für Niedersachsen verlangt deshalb eine Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung und im berufsorientierenden Unterricht die Verwendung der von der Bundesagentur für Arbeit herausgegebenen Schriften und elektronischen Medien, aus denen mit Hilfe des Internets berufsspezifische Grundinformationen gewonnen werden können.

Als Erleichterung für Lehrer/innen und besonders motivierend für Schüler/innen hat sich in diesem Sinne das Multimedia-Planspiel JOBLAB mit Berufsfindungstest herausgestellt, das den o.a. Ansprüchen besonders gerecht wird. Referendare des Studienseminars Braunschweig für das Lehramt an Gymnasien haben beim 15. Niedersächsischen Tag der Politischen Bil-dung (27. Sept. 2007) dieses Planspiel vorgestellt und aus eigener Erfahrung den unkomplizierten Umgang für Schüler und Lehrer bestätigt.

Das Computerplanspiel ist als virtuelles Unterwasserlabor konzipiert, in dem sich jeder Jugendliche auf die Suche nach einem für ihn geeigneten Beruf begeben kann. Je nach Stärken und Interessen lassen sich verschiedene berufliche Alternativen und Lebensentwürfe vergleichen und immer wieder neue berufliche Perspektiven entwickeln. Man kann mit JOBLAB schnell auf passende oder interessante Berufe stoßen und damit das Ziel als erreicht betrachten oder aber weiter differenzieren. Viele Jugendliche berichten, dass sie JOBLAB nach einer ersten Orientierungsphase oft Wochen oder Monate später, wenn vor Praktika oder der endgültigen Berufsentscheidung neuer Informationsbedarf entsteht, wieder aufsuchen. Die erarbeiteten Ergebnisse lassen sich nämlich auf Wunsch auch speichern.

Das Planspiel setzt auf einen aktiven, entdeckungsreichen und selbstgesteuerten Zugang zur Berufs- bzw. Studienwahl. Mit JOBLAB lernen Jugendliche auch Berufe kennen, von denen sie bis dahin gar nicht wussten, dass es sie überhaupt gibt. Noch dazu besteht durch die Videothek wie in einem Berufsinformationszentrum (BIZ) eine weitere Möglichkeit der schnellen Informationsgewinnung, in der Videos über verschiedene Berufe oder ausbildungsrelevante Themen zu sehen sind.

JOBLAB gibt es gegenwärtig in zwei Versionen, eine für Ausbildungsberufe und eine zur Studienwahl. Die aktuelle JOBLAB-



Franco Calchera

Manfred Quentmeier

Version für Ausbildungsberufe verfügt über 152 Berufe, die Version zur Studienwahl über 159 akademische Be-rufe bzw. Studienfächer. JOBLAB gibt es seit 2005 und nach über 260.000 kostenlosen Exemplaren nun zum Selbstkostenpreis. Ein Exemplar von JOBLAB kostet 6,80 Euro inklusive Versand und Mehrwertsteuer. Um besonders Schulen und Beratungstellen entgegen zu kommen, wird ab 10 Exemplaren ein Rabatt von 30% und ab zwei Exemplaren von 20% gewährt. Rabatte gelten für die Zahl der bestellten Exemplare, auch wenn unterschiedliche Versionen (Ausbildung und Studienwahl) bestellt wurden.

1. Aufbau und Grundfunktion

Das Labor ist in verschiedene Bereiche, Module genannt, unterteilt.

Zur Einführung zeigt JOBLAB ein erklärendes Video in einer dreidimensionalen Animation. Die Bedienungselemente der Module und das Informationsmaterial sind gegenständlich dargestellt. Die räumliche Anordnung und die Gegenständlichkeit erleichtern bei der Handhabung den Umgang mit den Funktionen und Inhalten auch für computerungewohnte Benutzer/innen, ohne dass dadurch Nachteile bei "Computerprofis" entstehen.

Ein Beispiel für diese Gegenständlichkeit bieten die Informationen über die Berufe, die in Kugeln untergebracht sind. Pro Beruf ist in JOBLAB eine Kugel zu finden. Die einzelnen Kugeln sind auf einer Schiene aufgereiht und können aus dieser Reihe der Berufe entnommen werden, um deren Informationen zu visualisieren und bei Interesse gesammelt zu werden. Sie verbleiben in ihren „Regalen" und stehen beim nächsten Besuch im JOBLAB direkt wieder zur Verfügung.

Als zentrale Schaltstelle des Labors hat JOBLAB eine Konsole mit verschiedenen Funktionen. Über sie erfolgt die Bewegung zwischen den Modulen, sie dient als Sammelstelle von interessanten Kugeln (Berufen), öffnet den Zugang zu der Videothek sowie den Tipps und beherbergt den "Scanner", mit dem man die Informationen zu den einzelnen Berufen durch Öffnung der Kugeln visualisieren kann.

2. Die Module

Die Stärke von JOBLAB liegt in seiner vielseitigen Funktionalität, die sowohl innerhalb der Module als auch modulübergreifend zur Verfügung steht. Das gesamte Labor ist in sieben Module unterteilt. Es wird zwar empfohlen, mit dem ersten Modul "Berufsdesign" zu beginnen und die Module im Uhrzeigersinn zu bearbeiten, es gibt aber keine grundsätzlichen Zwänge, die Module in einer be-stimmten Reihenfolge zu be-arbeiten. Lediglich vor der Bear-beitung des fünften Moduls "Ich und mein Beruf" ist es nötig, die Testbatterie des Testraumes (Modul 2) komplett zu absolvieren.

Modul 1 "Berufsdesign"

Das erste Modul "Berufsdesign" bietet die Möglichkeit, eigene Berufsprofile zu definieren. Bei jeder neuen Einstellung einer Gewichtung werden vom Programm entsprechende ähnliche Berufe gesucht und im rechten Feld mit Angabe des Ähnlichkeitsgrades eingeblendet. Mit Klick auf einen dieser Berufe wird die entsprechende Kugel automatisch in dem Scanner auf der Konsole positioniert und die jeweiligen Berufsinfos erscheinen. Interessante Berufe der Ähnlichkeitsliste können unter die Lupe genommen werden, indem man einfach darauf klickt. Auf diesem Wege lernen Jugendliche auch Berufe kennen, die sie vorher noch gar nicht kannten.

Modul 2 "Testraum"

Im Testraum werden berufsrelevante Fähigkeiten und Neigungen der Schüler/innen festgestellt und die Schulnoten registriert. Nach Abschluss aller Tests steht eine Auswertung zur Verfügung, die folgende Kriterien betrifft: Kontaktfreudigkeit, Genauigkeit, Selbständigkeit, Verantwortung und Planen bzw. Organisieren. Das Feedback zu den fünf Kriterien kann in einem Beratungsgespräch vertieft werden.

Modul 3 "Berufe im Vergleich"

Dieses Modul dient dazu, jeweils zwei Berufe miteinander zu vergleichen. Im Gerät "Merkmale" werden die Ausprägungen der 27 Faktoren, die einen Beruf charakterisieren, als Balkendiagramm dargestellt. Die Übereinstimmungen beider Dia-gramme können mit der Aktivierung der Checkbox "an" grün hervorgehoben werden. In den weiteren drei Geräten, unterteilt in "Allgemeine Daten", "Ausbildung" und "Perspektiven", befinden sich die entsprechenden Informationen über die ausgewählten Berufe. Teilweise sind auch Fotos und Videos zu den Berufen zu sehen.

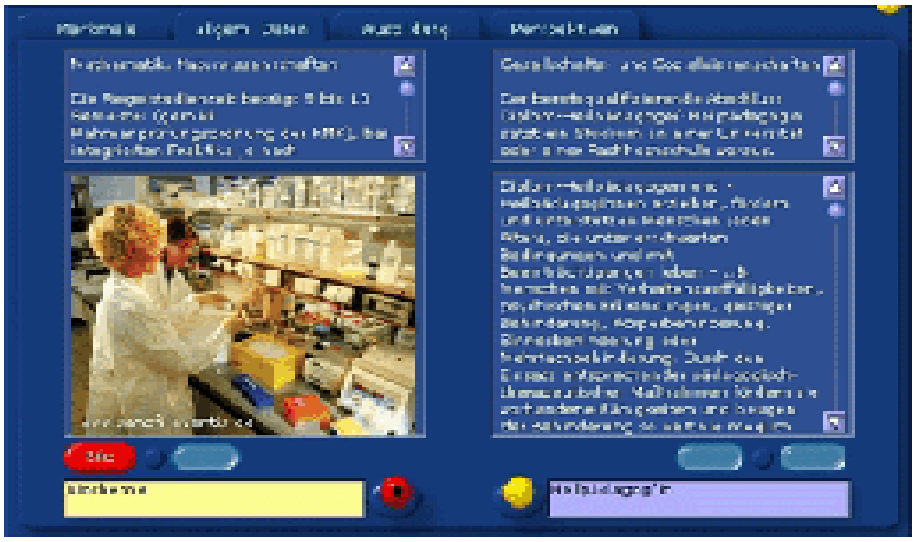


Abbildung 1 - Modul 3

Modul 4 "Vernetzung"

Im vierten Modul können rasch interessante Berufe entdeckt werden, indem die bisher gefundenen Berufe nacheinander in die Mulde des Geräts positioniert werden. Auf dem runden Schirm erscheinen daraufhin ähnliche Berufe, dargestellt als Scheiben. Je näher eine Scheibe am Zentrum ist, desto größer ist die Ähnlichkeit zum Mus-

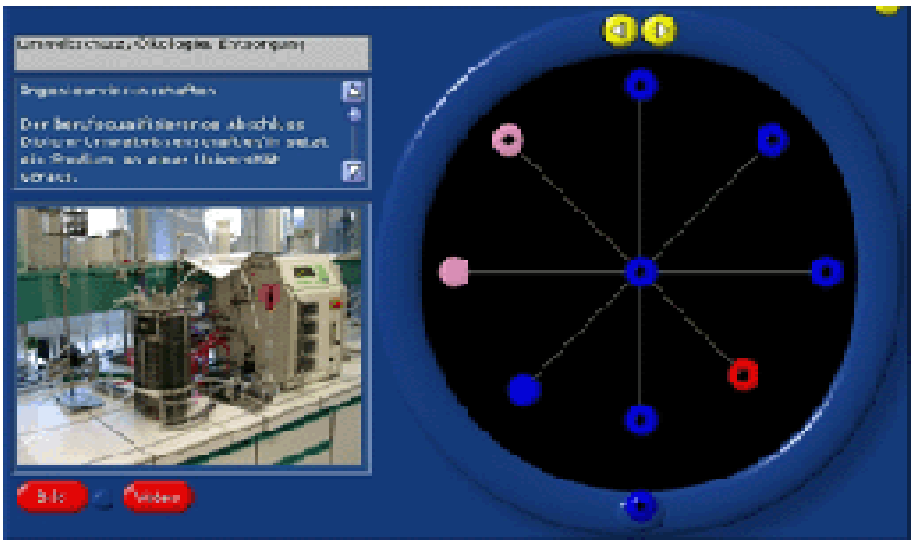


Abbildung 2 - Modul 4

rufe, dargestellt als Scheiben. Je näher eine Scheibe am Zentrum ist, desto größer ist die Ähnlichkeit zum Musterberuf.
Der Name des jeweiligen Berufs erscheint, wenn der Mauszeiger sich über einer Scheibe befindet. Mit Klickauf diese Scheibe wird der gewählte Beruf automatisch in die Mitte verschoben und eine neue Berechnung der Ähnlichkeiten durchgeführt.

Modul 5 "Ich und mein Beruf"
Bei der Öffnung des fünften Moduls erscheinen zwei Geräte. Im ersten Gerät "Ich und mein Beruf" werden die Ergebnisse der Testreihe dargestellt.
Dieses Profil kann mit dem gewünschten Beruf verglichen werden, so dass Ähnlichkeiten und Unterschiede leicht ermittelt werden können.
Im zweiten Gerät wird eine Liste von Berufen ermittelt, die Ähnlichkeiten zu dem Profil der Schüler/innen, d.h. mit den Testergebnissen aufweisen. Hier besteht auch die Möglichkeit, die Gewichtung der Testergebnisse bzw. der Schulnoten zu verändern, um die Auswirkungen auf die Liste der Berufe festzustellen. Bei unbefriedigenden Schulnoten ist damit deren negative Auswirkung auf die Chance, den gewünschten Beruf zu ergreifen, leicht erkennbar.

Modul 6 "Der Blick der Anderen"
Dieses Modul ermöglicht es dann den Schülern/innen, andere Personen in das Planspiel einzubeziehen und deren Sichtweise über die eigenen Fähigkeiten und Neigungen für die Berufsorientierung zu nutzen. Bis zu acht "Gäste" des Labors können das Profil des aktuellen Benutzers nach ihrer Einschätzung definieren.
Liegen mehrere Fremdbewertungen vor, dann sind deren Durchschnittswerte in der etwas größeren Kugel des Durchschnittsprofils zusammengefasst. Diese Kugel kann für den Einsatz in anderen Modulen auf der Konsole abgelegt werden. Die Werte der Durchschnittsbewertung werden automatisch aktualisiert, wenn Änderungen in der Fremdbewertung vorgenommen werden.

Modul 7 "Vereinbarkeitssimulator"
Schließlich können mit dem Vereinbarkeitssimulator verschiedene Zukunftsperspektiven im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ausprobiert werden. Die Rollenverteilung bei der Kinderbetreuung zwischen den Partnern und die verschiedenen Möglichkeiten der Unterbringung der Kinder während der Arbeitszeit der Eltern können kombiniert werden.
Der Betreuungsgrad der Kinder kann ebenso angezeigt werden wie die noch abzudeckenden Betreuungskontingente. Bei zwei Kindern richtet sich der Betreuungsbedarf nach dem Kind mit dem höchsten Betreuungs-bedarf.

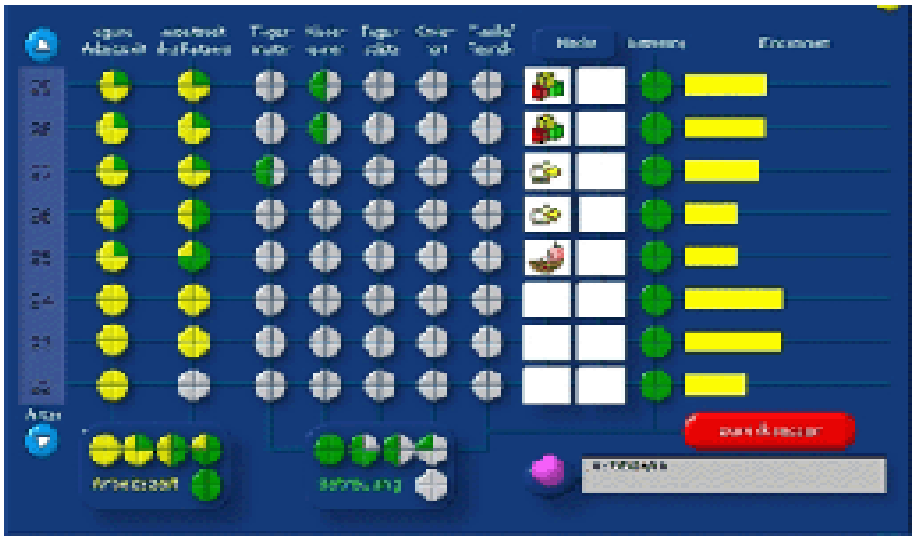


Abbildung 3 - Modul 7

3. Einsatzmöglichkeiten

JOBLAB ist als offenes Beratungsinstrument konzipiert, das einen Einsatz in unterschiedlichen Ausbildungssituationen und unter verschiedenen Voraussetzungen erlaubt. Auch können nach ausgiebiger Arbeit mit JOBLAB neu entstehende Fragen, z. B. durch praktische Erfahrungen oder durch eine persönliche Beratung, zu neuen interessanten Spielrunden führen. Das gegenwärtige Projekt zur Lehrerfortbildung „JOB-LAB – Coaching zur Berufsfindung" (www.joblab-coach.de) wendet sich zum Beispiel direkt an Lehrkräfte, die in der schulischen Berufsorientierung aktiv sind, aber auch an andere Multiplikatoren, die junge Menschen auf dem Weg zur Berufswahl unterstützen.

- **Individuell - JOBLAB als privates Experimentierlabor**

JOBLAB unterstützt die eigene berufliche Orientierung und das Herausfinden geeigneter Berufe durch eigenständige Erarbeitung. Es hilft, in der individuellen Beschäftigung mit eigenen Berufswünschen, Interessen und Fähigkeiten berufliche Perspektiven aufzuzeigen.
Durch die Entwicklung eigener Berufe wird die Grundlage für die Orientierung innerhalb der bestehenden Berufe gelegt. In der Simulation können unterschiedliche Identitäten angenommen und so verschiedene Alternativen ausprobiert werden. Dadurch entstehen neue Konstellationen und berufliche Perspektiven. JOBLAB kann alleine oder gemeinsam mit anderen gespielt werden.

- **JOBLAB im didaktischen Kontext**

Das Programm eignet sich gut für Präsentationen. Dabei können sowohl die Berufe selbst vorgestellt und miteinander verglichen als auch berufsübergreifende Faktoren wie Flexibilität, Vereinbarkeit etc. thematisiert werden. Bewerbungstipps stehen ebenso zur Verfügung wie ein Vereinbarkeitssimulator, mit dem man verschiedene Optionen für die Kompatibilität von Familie und Beruf ausprobieren kann. Mit JOBLAB können kurze Impulse für Diskussionsrunden gegeben werden. Es können Referate und längere Vorträge (z. B. als allgemeine Einführung zum Thema „Berufsfindung") gehalten werden.
Der Vereinbarkeitssimulator ermöglicht, das Thema Lebensplanung, gesellschaftliche Arbeitsteilung in Familie und Beruf sowie geschlechtsspezifisches Rollenverhalten darzustellen und in Gruppen zu diskutieren. Die Interviews und die themen- bzw. berufsbezogenen Videos geben Anlass zu Diskussionen rund um das Thema „Beruf" aus verschiedenen Perspektiven.

- **JOBLAB zur Präsentation**

JOBLAB wird häufig bei Ausbildungsmessen, die von Schulen oder IHKs angeboten werden, öffentlich präsentiert. Sinnvoll ist es, wenn Interessierte JOBLAB auch allein auf separaten PCs ausprobieren können.
Bei einem Tag der offenen Türen im Betrieb können die dort ausgebildeten Berufe mit JOBLAB präsentiert werden. In Einzelgesprächen mit potenziellen Kandidaten kann mit Hilfe des Programms ausprobiert werden, ob passende Berufe gefunden wer-den.

4. Die Einsatzziele

Das Planspiel JOBLAB wird weltweit für den individuellen Gebrauch sowie in Schulen, in Berufsinformationszentren, in Einrichtungen der beruflichen Bildung und auf Tagungen eingesetzt. Auch in der Lehrerausbildung an Studienseminaren werden die didaktischen Möglichkeiten von JOBLAB behandelt.
Ein besonders wichtiger Einsatzbereich ist die Nutzung im Rahmen des Unterrichts zur be-ruflichen Orientierung an Schu-len. Auf verschiedenen Ebenen und mit verschiedenen Medien können Informationen vielschich-tig zusammengestellt und abge-rufen werden:

- **Praktikums-Vorbereitung**

Die Auswahl eines Praktikumplatzes erfolgt nach unterschiedlichen Kriterien. Oft spielt Bequemlichkeit eine Rolle. Kriterien wie räumliche Nähe der Praktikumstelle oder Familienbekanntschaften sind mitunter eher ausschlaggebend für die Wahl eines Praktikumplatzes als die Berücksichtigung der eigenen beruflichen Neigungen oder Wünsche.

- **Praktikums-Auswertung**

Nach dem Praktikum ist feststellbar, ob sich die betriebliche Praxis (diese kann im Modul 1-anhand eines eigenen Berufs nachgebildet werden) von der JOBLAB-Gewichtung der Faktoren unterscheidet. Es hilft, eventuelle betriebsspezifische Besonderheiten zu erkennen.

- **Berufs- und Ausbildungsberatung**

Bei der Abwägung, welche Ausbildung erstrebenswert wäre, kann JOBLAB in vielfältiger Weise helfen. Es kann in der Berufsberatung sowohl als Präsentation für Gruppen als auch in der Einzelberatung eingesetzt werden. Einzelne Berufe können vorgestellt und untersucht werden. Ebenso können verschiedene Berufe gegenübergestellt werden, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu verdeutlichen.
Interessen und Fähigkeiten der Bewerber/innen können vorsondiert werden. Verschiedene For-men der Vereinbarkeit von Fami-lie und Beruf können dabei the-matisiert werden. Die Lehrer/innen und Berufsberater/innen können aufgrund ihrer Erfahrungen Berufsprototypen definieren und diese als Grundlage des Beratungsgesprächs verwenden.

- **Hintergrundinformationen über JOBLAB**

Wissenschaftliche Grundlage

Seit Anfang der 90er Jahre arbeiten die Autoren von JOBLAB sowohl wissenschaftlich als auch in der praktischen Umsetzung neuer Konzeptionen im Themenfeld "Pädagogik und Multimedia" auch im Rahmen von Modellversuchen. Die Kernoptik der pädagogischen Verwendung des Computers liegt in einer konstruktivistischen Auf-fassung der menschlichen Wahrnehmung und der Erkenntnisgewinnung.

Theorie und Methodik

JOBLAB basiert inhaltlich und medienpädagogisch auf den Forschungsarbeiten der Autoren zu Themenbereichen wie „Basiskompetenzen", „berufliche

Anforderungen", „Projektarbeit" und „didaktische Medien-nutzung". Siehe Veröffentlichungen der Autoren (z. B. beim BIBB).
Methodisch wurde bei der Entwicklung von JOBLAB Wert auf Repräsentativität gelegt. Die Gewichtung der Faktoren der Berufe wurde z. B. zunächst von verschiedenen Expert/innen un-abhängig von einander vorge-nommen. Danach wurden mit einem speziell dafür entwickelten Computerprogramm einzelne Daten verglichen und Inkongruenzen ermittelt. Die festgestellten Diskrepanzen wurden in Workshops des Rating-Teams analysiert und die Gewichtungen optimiert.

6 Förderer
Ministerien:
Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung, Hessisches Sozialministerium, Ministerium für Wirtschaft, Verkehr, Landwirtschaft und Weinbau Rheinland-Pfalz, Chilenisches Ministerium für Arbeit, Chilenisches Ministerium für Bil-dung und Chilenisches Ministerium für Wirtschaft
Institutionen:
Deutsche Gesellschaft für Tech-nische Zusammenarbeit (GTZ), Bundesagentur für Arbeit, Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, Arbeitgeberverband Gesamtmetall, Arbeitgeberverband NORDMETALL und die Chinesische Arbeitsverwaltung

2. Praxisvalidierung
Die Validität von JOBLAB wird aufgrund der Erfahrungen und Rückmeldungen aus dem praktischen Einsatz attestiert Einsatzgebiete und Institutionen:

- JOBLAB wurde von der Bundesagentur für Arbeit als Bestandteil der Lehrermappen zur Berufsorientierung an alle deutschen Schulen verschickt.
- Schulen setzen JOBLAB bei Sozialkunde/Politik - Wirtschaft und Gesellschaftskunde ein.
- Die BIZ-Informationszentren der Arbeitsagenturen verwenden JOBLAB und verteilen das Programm als Beratungsinstrument.
- Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat eine Sonderpressung für den eigenen Bedarf und zum Verteilen erhalten.
- Studienseminare und Institute für Lehrerfortbildung nutzen JOBLAB in ihrer Ausbildung als Unterrichtsthema bzw. -instrument.
- Beratungsstellen von Universitäten (auch im Ausland, z. B. in Österreich) verwenden JOBLAB als Beratungsinstrument für Studienanfänger/innen und Student/innen.
- Die Begutachtungskommission des Landesmedien-zentrums Baden-Württem-berg hat JOBLAB als "für den Unterricht besonders geeig-net" beurteilt.
- JOBLAB wird regelmäßig im Einsatz mit Schülern getestet. Die Erfahrungen führen zu einer ständigen Anpassung an aktuelle Veränderungen.

8 Echo und Nachfrage:

- Aufgrund der positiven Rückmeldungen und der großen Nachfrage wurden von den Projektförderern über fünf Jahre mehrere Nachpres-sungen und Weiterentwick-lungen finanziert.
- Im Jahr 2003 erhielt JOBLAB den Hermann-Schmidt-Preis, mit dem besondere inno-vative Leistungen in ausge-wählten Bereichen der beruflichen Bildung ausgezeichnet werden.
- Mehr als 260.000 Exemplare der deutschen Versionen sind seit 2001 kostenlos zur Verfügung gestellt worden. Die Auflagen waren regelmäßig in kurzer Zeit vergriffen.
- JOBLAB wird weltweit eingesetzt, auch in der deutschen Originalfassung, darunter sind etliche Schulen im Ausland, die es für den Deutschunterricht einsetzen.

Infos
Infos und Kontaktdaten über JOBLAB finden Sie unter www.joblab.de.

Der DVPB-Bundesvorstand hat auf seiner letzten Sitzung eine Zusammenarbeit mit dem ELOS-Netzwerk vereinbart.

ELOS - Europe as a Learning Environment in Schools - ist ein internationales Schulprojekt des Comenius 3 Netzwerkes, das das Ziel der Schaffung gemeinsamer Standards für den Schulunterricht auf europäischer Ebene verfolgt. Dazu werden Curricu-lum-Entwicklung, Prüfungen und Anforderungsniveaus abgestimmt sowie Methoden, Materialien und Good Practice Beispiele verbreitet. Es werden Strategien entwickelt, wie Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 12 und 19 Jahren zu europäischen Bürgerinnen und Bürgern ausgebildet werden können, die den Prozess der Europäisierung verstehen und sich in ihm orientieren können. Wie kann das Bürgerbewusstsein im europäischen Kontext gefördert und wie können entsprechende politische Urteils- und Partizipationskompetenzen gebildet werden? Dazu sollen Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit entwickeln, konstruktiv mit Gleichaltrigen anderer Länder für gemeinsame Ziele in gemeinsamen Projekten zusammen zu arbeiten. Für die Umsetzung ist in jedem beteiligten Land ein nationaler ELOS Koordinator, ein Partner-Institut sowie ein Advisory Panel vorhanden. Die einzelnen Projekte werden durch das ELOS Wissenschaftskomitee in den Bereichen Monitoring und Eva-luation betreut. Es setzt sich aus Exper-ten der ELOS Länder zusammen.

Weitere Informationen können interessierte Schulen und Lehrkräfte beim nationalen Koordinator erhalten: Markus W. Behne, Carl von Ossietzky Universität, AGORA Poltische Bildung, Arbeitsstelle Europäische Integration und Politische Bildung EURIPOL, e-mail: markus.behne@uni-oldenburg.de, Telefon: 0441-798-5149.

Betriebspraktikum
Eine konstruktiv-kritische Betrachtung verbliebener Möglichkeiten

Stefan Schneider

Kluge Menschen suchen sich die Erfahrungen selbst aus, die sie zu machen wünschen.

Aldous Huxley

Heinz Klippert schrieb bereits 1987 in seinem richtungsweisenden Band zum Berufswahlunterricht:
„Die Berufswahl ist ein Prozess mit vielen Hürden und Klippen. Wer sie überwinden will, braucht nicht nur Sachkenntnisse, son-dern vor allem praktische Handlungs- und Entscheidungskompetenz." (Klippert, 2/1991)

Bereits vor der Umgestaltung des Unterrichtsfaches Politik in Politik-Wirtschaft wurde das Umfeld des Betriebspraktikums an Gymnasien verändert. Einige Konstanten blieben, viele Neuerungen wurden diskutiert und einige umgesetzt. Diese praxisorientierte Perspektive will sich nicht an fachdidaktischen Positionen abarbeiten, sondern tatsächliche Aspekte benennen und kontextgebunden weiterdenken.
Um hier einen diskursiven Anstoß zu einer nachholenden Dis-kussionen zu geben, sollen zwei Aspekte bearbeitet werden: Zuerst wird eine kritische Bestandsaufnahme vorgefundener Organisationssysteme für das Schülerbetriebspraktikum an Gymnasien die Möglichkeiten ausloten. Im zweiten Teil sollen Perspektiven für eine streng pädagogisch-inhaltliche Ausrichtung des Schülerbetriebspraktikums vorgestellt werden.

I. Kritische Bestandsaufnahme

Um die neue Ausrichtung des Betriebspraktikums im Gymnasium nachzuvollziehen, hilft ein komparativer Blick auf den vergangenen Erlass von 1998 („Betriebspraktika für Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen", SVBl 10/1998) und den aktuellen Erlass von 2004 („Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen", SVBl 09/2004). Bereits die unterschiedlichen Titel verweisen auf eine markante Änderung:
Das Betriebspraktikum ist seit 2004 nurmehr ein Schwerpunkt der Berufsorientierung, nicht mehr einen eigenen Erlass wert. Es sei die Frage erlaubt, ob das eine angenehme Folge der Entbürokratisierung war oder eine folgenreiche Herabwürdigung der Berufsorientierung selbst ist. Es müssten sich auch in den allgemeinen Hinweisen der Erlasse die Ziele unterscheiden. Finden wir 1998 noch den Hinweis auf die Einbindung in den Politikunterricht, erscheint 2004 weniger zu mehr führen zu wollen: Die Schülerinnen und Schüler sollen eine bemerkenswerte „Befähigung zur Aufnahme einer Berufsfähigkeit" erlernen!
Im Erlass von 2004 sind die konkreten Hinweise zum Betriebspraktikum verstreut. Vieles bleibt gleich, doch es finden sich grundlegende Änderungen.

Im Erlass von 1998 ist das Prak-tikum ausdrücklich an den Politikunterricht gebunden. Und ganz „schulorganisationsfeindlich" wurden die Politiklehrerinnen und Politiklehrer auch noch vom Unterricht freigestellt, damit sie vor- und nachmittags die Schülerinnen und Schüler besuchen konnten. Nur so konnte eine intensive, unmittelbare und persönliche Betreuung der Schülerinnen und Schüler gewährleistet werden und eben auch der Kontakt mit den Betrieben gepflegt werden.
Der Erlass von 2004 entlässt die Organisation des Betriebspraktikums aus der notwendigen un-mittelbaren unterrichtlichen Ein-bindung. Stattdessen ist zu-gunsten der Bewältigung der schulischen Organisation nur noch von „betreuenden Lehrkräften" im Allgemeinen die Rede, eine Befreiung von Unterrichtsverpflichtungen für die Besuche ist nicht ausdrücklich genannt.
Damit wird klar: Die Neuausrichtung des Betriebspraktikums löst organisatorische Probleme auf Kosten von pädagogischen Gesamtkonzepten der Berufsorientierung im Kontext des neuen Faches Politik-Wirtschaft.
Im Kerncurriculum für die Jahrgänge 8 -10 wird im Zuge der

Vergleich der ausgewiesenen Ziele in den Erlassen

Erlass von 1998	Erlass von 2004
• Erwerb eines Erfahrungshintergrundes für die unterrichtliche Arbeit • Vorbereitung auf betriebliche Arbeitssituationen	• Befähigung zur Aufnahme einer Berufstätigkeit • Vorbereitung auf eine begründete Berufswahlentscheidung

Realisierung der Bildungsstandards auf die Kompetenzen abgehoben. Im einleitenden Kapitel (S. 5) über die Kompetenzen im Allgemeinen wird bei acht Punkten vier Mal das Wortfeld „Handeln" genutzt.

Kerncurriculum, S. 5

- …Zusammenhänge des … Handlungsbereiches erkennen
- …Handlungsschritte durchdenken und planen
- Handlungsentschei-dungen treffen
- ....Beim Handeln verfügbare Kenntnisse, … einsetzen
- … Ergebnis des eigenen Handelns … überprüfen

Handlungsorientierung scheint also als didaktisch-methodische Ausrichtung ein oberstes Gebot zu sein.
Im Kapitel „Der Bildungsbeitrag des Faches Politik-Wirtschaft" (S. 7) wird die Übereinstimmungen des Niedersächsischen Schulgesetzes mit der Ausrichtung der ökonomischen Bildung angeführt.
Kerncurriculum, S. 7

- Voraussetzungen und Grundlagen seiner Existenz auf privater und beruflicher Ebene
- sich im Berufsleben zu behaupten

Verwunderlich ist hier aber bereits, dass trotz der expliziten Nennung des Begriffs „Berufsleben" kein Hinweis auf das Betriebspraktikum zu finden ist.

Die eher wissenschaftspropädeutische Ausrichtung des Kerncurriculums im Bereich der ökonomischen Bildung setzt sich fort. Die „ökonomische Perspektive" (S. 10) bleibt kognitiv er-, praktisch aber verschlossen. Die Vokabel „Denken" soll Struktur schaffen.

Vergleich der Hinweise zur Organisation des Betriebspraktikums in den Erlassen

Erlass von 1998	Erlass von 2004
• Vorbereitung, Organisation und Durchführung durch Politiklehrende • Anbindung an den Politikunterricht • Zuständigkeit liegt bei der Schule • Schule trifft die Auswahl geeigneter Praktikumsplätze • Schulveranstaltung • Politiklehrende werden in der Regel von den Unterrichtsverpflichtungen für die Besuche freigestellt	• Lehrkräfte übernehmen die Betreuung • Schule trifft die Auswahl geeigneter Praktikumsplätze • Lehrkräfte besuchen die Schüler am Praktikumsplatz und halten Kontakt zu den Betrieben

Kerncurriculum, S. 10

- Denken in den Kategorien der ökonomischen Verhaltenstheorie
- Denken in ökonomischen Kreislaufzusammenhängen
- Denken in ökonomischen Ordnungszusammenhängen

Der ökonomischen Bildung wurde hier eine große Chance durch die eigenen Vertreter verstellt. Anstatt eine umfassende Handlungskompetenz als ein Ziel aus den Bildungsstandards zu gewinnen, wurde vor allem das Orientierungswissen über alles andere gestellt. Die Jugendlichen als Konsumierende und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer müssen aber vor allem ihre Handlungen und Erfahrungen reflektieren. Das bestehende Be-triebspraktikum wurde nicht als handlungsorientierte Makromethode aus der Praxis genutzt. Am Anfang war das Wort….. in diesem Falle das des Kultusministeriums. Seit dem 01.09.2004 setzen die Schulen in Niedersachsen den neuen Erlass zur Berufsorientierung um. Schulen nutzen die gegebenen Möglichkeiten unterschiedlich zur Organisation des Betriebspraktikums. Die drei häufigsten sind die folgenden:

1. Lehrkräfte, die im Jahrgang 10 alle Fachrichtungen unterrichten, tragen sich auf einer umfassenden Liste für die Besuche ein, die sie bei den Praktikanten „ableisten" möchten oder müssen. Die Besuche sollen dann in den durch Unterrichtsausfall entstehenden „Freistunden" stattfinden.
2. Die Politikunterrichtenden teilen sich die Praktikantenbesuche untereinander auf. Die Besuche finden überwiegend nachmittags statt.
3. Die in der Klasse das Fach Politik, bzw. Politik-Wirtschaft, Unterrichtenden besuchen die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse. Während die Politikunterrichtenden die Praktikantinnen und Praktikanten in den Betrieben besuchen, vertreten einige Kolleginnen und Kollegen aus dem entsprechenden Jahrgang die Politiklehrenden.

Durch die im Unterricht vor- und nachbereitete Öffnung von Schule werden die Schülerinnen und Schüler mit einer handlungsorientierten Makromethode der Realbegegnung zu Selbsterkenntnissen geführt. Das produktive Gelingen eines Praktikums hängt vor allem von der in-

haltlichen und organisatorischen Zusammenführung innerhalb der Schule ab.
Lässt man die Schülerinnen und Schüler auf dem weiten Feld der Berufsfelder alleine, führt das zu verstärkter Desorientierung. Ver-mittelt die Organisation nicht die Chancen und die Wichtigkeit des Betriebspraktikums, dann ent-steht ein nutzloser Betriebstourismus.
Daraus ergeben sich Folgerungen und Forderungen.

I. Perspektiven

Lassen Sie uns für einen Moment in einer positiven Utopie schwelgen: Bereits im Jahrgang 8 lernen die Schülerinnen und Schüler die Grundlagen des betrieblichen Handelns kennen. Eine Betriebsbesichtigung eines industriellen oder dienstleistenden Unternehmens führt über in den Jahrgang 9. Inhaltlich nimmt der Politik-Wirtschaft-Unterricht sich auch der Stellung der Arbeitenden im Betrieb und in der sozialen Marktwirtschaft an. Am Ende dieses Jahrganges besuchen die Schülerinnen und Schüler erneut einen Lernort außerhalb der Schule. Die Schülerinnen und Schüler haben sich einen ganzen Tag mit den Möglichkeiten verschiedener Berufsfelder beschäftigt und eine Berufsfindungsmappe begonnen. Dazu waren Sie nicht nur im In-ternet, sondern sogar einen Vormittag lang im Berufsinformationszentrum der Agentur für Arbeit (BIZ). Im Politikunterricht konnten diese Ergebnisse genutzt werden: Es wurden konkrete Adressenlisten für die Be-werbungen erstellt. Bereits Mo-nate vor Praktikumsbeginn hatte der ganze Jahrgang feste Zusagen, die medizinischen Untersuchungen (Gesundheitsamt, Hausärzte) und Belehrungen (Gesundheitsamt, Schule) waren absolviert. Die Schülerinnen und Schüler sind informiert, was sie dürfen, tun und lassen sollen. Sogar die Fahrtkostenanträge derjenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht mit der bisherigen Fahrkarte fahren können, sind vom Schulträger bereits bearbeitet. Einige Betriebe haben schon Kontakt mit den betreuenden Politiklehrern gesucht.
Dann geht das Praktikum los und alle sind glücklich. Bei den Besuchen kennen die betreuenden Lehrkräfte nicht nur die Schüler, sondern können, weil sie ja Politik–Wirtschaft in der jeweiligen Klasse unterrichten, das ganze Geschehen einordnen und folgenschwer beraten. Die Lehrkräfte kennen auch die Vorbereitungen und wissen, was sie den Schülerinnen und Schülern abverlangen können. Die Betriebe können sich auf die Lehrerinnen und Lehrer verlassen, kennen diese zum Teil bereits aus den Vorjahren. Es gibt einen regen Austausch von Erfahrungen und Gespräche über Verbesserungsmöglichkeiten. Die Bewertung des anzufertigenden Praktikumsberichts wird bereits hier durch Beobachtungen verlässlicher und erleichtert.
Nach drei Wochen sind die Schülerinnen und Schüler wieder in der Schule. Das Erlebte muss sortiert werden. Das können nur diejenigen Lehrerinnen und Lehrer leisten, die wissen, was die Schülerinnen und Schüler bewegt hat. Der Politik-Wirtschaft-Unterricht kann nun den induktiven Erkenntnisweg beschreiten. Das Thema „Sozialer und wirtschaftlicher Wandel" umrahmt das Betriebspraktikum. Das Funktionieren eines Betriebes wird während der inhaltlich und formal begleiteten Abfassung des Praktikumsberichtes reflek-tiert. Nach zwei oder drei Wochen haben alle Schülerinnen und Schüler ihren Bericht abgegeben. Da dieser gerade in formaler Hinsicht eine Vorarbeit für die Facharbeit im Seminarfach ist, war das für die Schülerinnen und Schüler sehr anstrengend. Die Bewertung wird es ebenfalls. Nach der Rückgabe und der individuellen Besprechung der Praktikumsberichte, veranstaltet dieser Jahrgang 10 in einer sechsten Unterrichtsstunde eine „Informationsbörse für den Jahrgang 9. Dort können die Schülerinnen und Schüler ihre Berichte präsentieren und von den Erfahrungen berichten. Die Be-triebe bekommen ebenfalls eine Einladung zur „Informationsbörse" und bekommen eine kor-rigierte Fassung des Praktikumsberichts überreicht. Und dann geht es einfach weiter…

Es ist verlockend, das Betriebspraktikum in der Schule ohne Probleme über die Bühne bekommen zu wollen. Das Stichwort ist hierbei Effizienz in der Organisation. Diese Effizienz führt zu einem reibungsarmen Ablauf.
Doch das ist der Sache unangemessen. Den Schülerinnen und Schülern wird eine wertvolle Erfahrung durch die eher fragmentarische Einbindung des Praktikums in einen ungeplanten Reflektionsprozess erschwert.

Zusammenfassend ergibt sich in der Realität folgendes Bild:
Es gibt einen Widerspruch: Auf der einen Seite wird das Fach Politik durch das nun ausgewiesene und umfangreiche Additum der ökonomischen Bildung erweitert. Besonders im Sekundarbereich I erscheinen die curricularen Kernpunkte stark wissenschaftspropädeutisch an-gelegt.
Auf der anderen Seite werden die Möglichkeiten von praktischen Erfahrungen in der öko-nomischen Bildung eingeschränkt. Durch die Loslösung des Betriebspraktikums aus dem unmittelbaren Fachkontext wird den Schülerinnen und Schülern die Chance einer umfassenden politisch-ökonomischen Erfahrung mitsamt Reflexion genommen.
Es mangelt also an Konsequenz, wenn hier ökonomische Bildung als Betonung eines seit jeher genutzten didaktischen Bildungsmomentes im Politikunterricht eingerichtet wird und wenn dort eine unmittelbare ökonomisch-politische Erfahrung der Schülerinnen und Schüler vom Unterricht gelöst wird.

Die ökonomische Bildung darf es sich mit der Ausrichtung an der Wissenschaftspropädeutik nicht zu einfach machen. Ökonomische Bildung kommt nicht ohne die handlungsorientierte Makromethode Betriebspraktikum aus.
Eine mögliche Lösung im Sinne der Schülerinnen und Schüler kann von den Schulen geleistet werden. Der vorgestellte Erlass und das Kerncurriculum lassen viele Freiräume bei der Gesamtorganisation des Betriebspraktikums. Diese Freiräume sollten im Sinne einer engen Bindung an den Politik-Wirtschaft-Unterricht genutzt werden. Diese umfassende Einbettung der handlungsorientierten Makromethode kann eine Schule besser machen.
Dieser Pluspunkt schafft erfahrene Schülerinnen und Schüler, vertrauensvolle Eltern, stete Beziehungen zu Betrieben und Fachkolleginnen und Fachkollegen, die eine positive Totalität schaffen. Die Außenwirkung dieses Gesamtkonzeptes ist nicht zu unterschätzen. Berufsorientierung ist dann ein Trumpf im Wettbewerb um zukünftige Schülerinnen und Schüler.

Literaturverzeichnis

„Betriebspraktika für Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen", Erl. d. MK v. 19.09.1998, SVBl 10/1998, S. 313f
„Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen", RdErl. d. MK v. 04.08.2004, SVBl 09/2004, S. 394ff
„Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung", RdErl. d. MK v. 08.07.2005, SVBl 09/2005, S. 488f
„Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 8-10, Politik-Wirtschaft", hrsg. v. Niedersächsischen Kultusministerium, 2006.
Klippert, Heinz. Berufswahlunterricht. Handlungsorientierte Methoden und Arbeitshilfen für Lehrer und Berufsberater. Weinheim und Basel, 2/1992 (1/1987), Klappentext auf dem Um-schlag

WTO in Theorie und Praxis – Ein Unterrichtsentwurf

Aline Kolloge
Studienreferendarin am Studienseminar Osnabrück für das Lehramt an Gymnasien

Der zur Diskussion gestellte Entwurf aus der Arbeit des Fachseminars Politik-Wirtschaft am Studienseminar Osnabrück für das Lehramt an Gymnasien ist Teil einer längeren Sequenz. Weitere Unterrichtsbeispiele werden folgen.
Gerd Höfinghoff

Entwurf zum dritten Besonderen Unterrichtsbesuch im Fach Politik-Wirtschaft

Schule: Ursulaschule Osnabrück
Kurs: 12 po (grundlegendes Niveau)

Thema der Unterrichtsreihe:
Die Welt im Wandel – Globalisierungsprozesse und ihre Herausforderungen

Thema der Unterrichtseinheit:
WTO, G 8 und IWF – Wie kann und soll Globalisierung mithilfe internationaler Organisationen politisch und wirtschaftlich gestaltet werden?

Thema der Unterrichtssequenz:
Durch Liberalisierung zu mehr Wohlstand und Verteilungsgerechtigkeit!? – Ist die WTO ein wirksames politisches Instrument zur Gestaltung und Regulierung globaler wirtschaftlicher Herausforderungen?

Thema der Unterrichtsstunde:
Der Norden sät den Hunger – Die gegenwärtige Agrarsubventionspraxis reicher Industriestaaten und deren entwicklungshemmende und existenzbedrohende Auswirkungen auf Entwicklungsländer am Beispiel Baumwolle

1. Angaben zur Lerngruppe:
Der Kurs 12 po, der aus 14 Schülerinnen und fünf Schülern[1] besteht, wird von mir seit Beginn des zweiten Schulhalbjahres 2006/2007 eigenverantwortlich mit zwei Wochenstunden im Fach Politik-Wirtschaft unterrichtet. Nach einer noch etwas zögerlich zurückhaltenden Eingewöhnungsphase, die ich auf die Umstände des Lehrerwechsels zurückführe, zeigen sich die Schüler mittlerweile sowohl mir gegenüber als auch im Umgang miteinander sehr freundlich und aufgeschlossen, sodass die **Lern- und Arbeitsatmosphäre** insgesamt als kooperativ und ein konzentriertes und anspruchsvolles Arbeiten ermöglichend bezeichnet werden kann. Dieses ist auch dem recht hohen **Leistungsvermögen** des Kurses[2] geschuldet, deren Teilnehmer in der Lage sind, auch im Rahmen komplexer Themen- und Problembereiche differenziert und begründet zu argumentieren und Stellung zu beziehen, was produktive

[1] Im Folgenden werde ich den Begriff ‚Schüler' geschlechtsneutral verwenden.
[2] Vgl. dazu die Angaben im kommentierten Sitzplan.[Hier nicht dokumentiert]

Ergebnisse auch in anspruchsvollen Anforderungsbereichen ermöglicht. Ergänzt wird dieses durch eine insgesamt recht hohe **Leistungsbereitschaft** sowie das **Interesse** vieler Schüler an der Thematik dieser Sequenz[3], was insbesondere vor dem Hintergrund, dass kein Schüler dieses Kurses Politik-Wirtschaft als Prüfungsfach für das Abitur angewählt hat, erfreulich erscheint. Diesem Umstand zur Folge ist in der Regel auch eine hohe **Bereitschaft zur aktiven Teilnahme** vieler während des Unterrichts zu beobachten. Lediglich X, Y und Z verhalten sich weiterhin sehr zurückhaltend, sodass diese durch dezentrale Phasen in den Unterricht eingebunden werden müssen. Dementsprechend sind die Schüler vertraut mit den **Sozialformen** der Gruppen- und Partnerarbeit sowie mit sich daran anschließenden Präsentationsphasen, in denen es den Schülern zunehmend gelingt, den Unterrichtsverlauf selbständig zu gestalten und zu steuern. Zu den **konkreten Lernvoraussetzungen** für diese Stunde muss angemerkt werden, dass fünf Schüler[4] in der der Besuchsstunde unmittelbar vorausgegangenen Stunde aufgrund einer Exkursion nicht anwesend waren, sodass diese u.U. insbesondere im Verlauf der Einstiegsphase Schwierigkeiten haben könnten, auf dort erarbeitete Vorkenntnisse zurückzugreifen.[5]

2. Stellung der Stunde im Rahmen der Unterrichtseinheit:

Die Besuchsstunde ist die siebte einer auf insgesamt 16 Stunden angelegten Unterrichtseinheit zum Thema „WTO, G 8 und IWF – Wie kann und soll Globalisierung mithilfe internationaler Organisationen politisch und wirtschaftlich gestaltet werden?". Im Rahmen dieser liegt als **erste von insgesamt drei Sequenzen** die derzeit stattfindende, welche neun Stunden umfasst und die WTO bzw. die Frage nach deren Sinn und Wirksamkeit in den Mittelpunkt rückt. Ausgehend von einer an die vorhergehende Einheit anknüpfenden Auseinandersetzung mit Leitbildern internationaler Wirtschaftspolitik (Freihandel und Protektionismus) sowie damit verbundenen Problemen (Effekte durch Handelshemmnisse u.a.) haben die Schüler hier in einem ersten Schritt den organisatorischen Aufbau sowie die konkreten Ziele (Vermehrung und gerechtere Verteilung von Wohlstand durch Liberalisierung) und Maßnahmen (Welthandelsrunden, Streitschlichtungsverfahren) der WTO kennen gelernt. Diese Kenntnisse vorausgesetzt wurden anschließend in den der Besuchsstunde unmittelbar **vorausgehenden beiden Stunden** sowohl die internen (un-)demokratischen Organisations- und Entscheidungsstrukturen als auch die konkreten Verhandlungsergebnisse des WTO-Gipfels in Hongkong (2005) genauer beleuchtet und miteinander in Beziehung gesetzt. Die Schüler haben hier die Divergenzen zwischen Zielen/Ansprüchen der WTO und deren praktischer Realität/Umsetzung bereits in Ansätzen herausgestellt und diese unter Einbeziehung der Kategorien *Legitimität* und *Effizienz*[6] begründet und bewertet. Die Besuchsstunde hat nun die **Funktion**, sich auf diesem Vorwissen aufbauend neue Erkenntnisse zu erarbeiten, die darin bestehen, sich die konkreten sozioökonomischen Auswirkungen der bisherigen WTO-Politik klar zu machen sowie diese u.U. im Hinblick auf deren Ziele zu bewerten. In den nach Verlauf der Besuchsstunde verbleibenden zwei Stunden der Sequenz sollen dann die bisherigen Ergebnisse vor dem Hintergrund der immer wieder geforderten Abschaffung bzw. einer substanziellen Reform der WTO als Basis dienen, um Sinn und Wirksamkeit dieser Organisation umfassend und kritieriengestützt zu beurteilen.

3. Sachanalyse:

In der seit 2001 andauernden Doha-Runde haben es sich die Mitgliedsstaaten der WTO zum Ziel gesetzt, vor allem den Anliegen der ärmeren Schwellen- und Entwicklungsländer besonderes Augenmerk zu schenken. Doch genau diese Doha-Runde beschert der WTO die härteste Bewährungsprobe in ihrer Geschichte. Die letzte Verhandlungsrunde in Genf ist 2006 ohne nennenswerte Ergebnisse gescheitert und bis heute ist unklar, wie es mit den Verhandlungen weitergeht. Unüberwindbar waren und sind vor allem die gravierenden Meinungsunterschiede hinsichtlich der zukünftigen Subventionspraxis für Agrargüter; insbesondere die USA waren in Genf trotz massiver Forderungen der Schwellen- und Entwicklungsländer zu keinerlei Zugeständnissen hinsichtlich einer weiteren Red-

[3] Die Schüler wurden nach der ersten Einheit des Schulhalbjahres von mir gebeten, ihre eigenen Interessenschwerpunkte im Themenbereich Globalisierung jeweils kurz zu notieren. Die hier von vielen Schülern angeführten Aspekte (Verhältnis von Industrie- und Entwicklungsländern, Globalisierungsfolgen für letztgenannte, Gewinner-Verlierer-Bilanz u.a.m.) wurden von mir in der weiteren Planung der Sequenzen so weit wie möglich berücksichtigt.

[4] Dieses sind [...].

[5] Vgl. die Angaben zum Einstieg in Kap. 4.

[6] Diese zentralen Kategorien der politischen Urteilsbildung sind den Schülern nicht explizit als solche bekannt. Dennoch wurde während entsprechender Diskussionsphasen deutlich, dass die Schüler immer wieder unbewusst auf diese zurückgreifen. Vgl. hierzu auch Massing, Peter: Kategorien des politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung. (a.a.O.) sowie die in der Anhörfassung der Kerncurricula für die gymnasiale Oberstufe im Fach Politik/Wirtschaft angeführten erwarteten Kompetenzen (a.a.O.) S. 10.

duzierung ihrer handelsverzerrenden Baumwollsubventionen bereit.[7] So subventionieren diese bis heute ihre 25.000 US-Baumwollfarmer mit mittlerweile bis zu 4,5 Milliarden US Dollar pro Jahr[8] – eine Zahl, die höher ist als das gesamte Bruttosozialprodukt von Burkina Faso. Die gegenwärtig gezahlten Subventionen für Baumwolle haben einfache ökonomische Folgen: Der Angebotsüberschuss, der durch die Anreize für die Landwirte der USA und anderer Industriestaaten, Baumwolle über die bestehende Nachfrage hinaus anzubauen, bedingt ist, führt zu einem deutlichen Preisverfall, da diese Überschüsse auf dem Weltmarkt abgebaut werden müssen.[9] Dies wiederum hat schwerwiegende Konsequenzen für zahlreiche (insbesondere west- und zentralafrikanische) Entwicklungsländer wie Burkina Faso, Senegal, Tschad und andere, da dieses Agrarprodukt die zentrale wirtschaftliche Einnahmequelle der Bevölkerung ausmacht. Nicht weniger als 10 Millionen Menschen dieser Region sind unmittelbar vom Baumwollanbau und damit von dessen Weltmarktpreis abhängig.[10] Für sie bedeutet die gegenwärtige Situation eine klare existenzielle Bedrohung, denn durch den Preisverfall des primären Exportgutes[11] bei gleichzeitig steigenden Preisen für Konsum- und Importgüter (Kredite, Maschinen etc.) verschlechtern sich die individuellen Einkommenssituation und damit auch die Terms of Trade der Entwicklungsländer stetig;[12] wachsende Armut, Verschuldung, fehlende Schulbildung und mangelnde Gesund-heitsversorgung sind die Folge. Eine wirtschaftliche Entwicklung der betroffenen Staaten wird dadurch trotz vorhandener Potenziale (absolute Kostenvorteile, Arbeitskräfteangebot u.a.m.) verhindert, was gleichzeitig zu einer zunehmend ungerechten Verteilung von weltweit entstehenden Wohlfahrtgewinnen führt. Diese realen Entwicklungen laufen den erklärten Zielen und Bestrebungen der WTO klar zuwider. Brasilien hatte daher bereits 2002 aufgrund der massiven Subventionen gegen die USA geklagt und vom Schiedsgericht der WTO 2004 Recht bekommen. Trotz dessen Aufforderung, die handels-verzerrenden Baumwollsubventionen zu reduzieren, wissen die USA bis heute die bestehenden Regelungen erfolgreich zu umgehen[13] – wiederum ein Ausdruck der derzeitig bestehenden diver-gierenden Machtverhältnisse innerhalb der WTO. Ein Ausweg aus der gegenwärtigen Konfliktsituation ist derzeit nicht erkennbar, sodass das Ziel der WTO, weltweit eine verbesserte Gewinner-Verlierer-Bilanz herzustellen, bis heute unerreicht bleibt.

4. Didaktische Überlegungen:

„Wir leben heute in einer globalisierten Welt, in der wir gegenseitige Verantwortung haben" – diese Worte wählte Bundespräsident Köhler auf seiner ersten Afrika-Reise 2004 in Addis Abeba.[14] Angesichts der zunehmend ungleichen Verteilung von Wohlstand und des daraus erwachsenden Konfliktpotenzials erscheint diese gegenseitige Verantwortung heute dringender denn je. Der erste dafür notwendige Schritt ist jedoch der, zentrale Probleme und Konfliktfelder der Welt überhaupt als solche wahrzunehmen und die Ursachen dieser zu erkennen. Nur aus diesem Bewusstsein heraus kann sich schließlich das Potenzial einer (Um-)Gestaltung der globalen Verhältnisse, in der gegenseitige Verantwortung mehr ist als Worte, ergeben. Aus diesen Überlegungen resultiert auch mein **Hauptanliegen** für die Besuchsstunde: Ich möchte den Schülern anhand des zentralen Streitpunkts Baumwolle exemplarisch die konkreten, existenzbedrohenden Auswirkungen der gegenwärtigen WTO-Praxis aufzeigen und sie in diesem Zusammenhang zu einer kritisch reflektierten Auseinandersetzung mit aktuellen internationalen Konflikten anhalten, um dadurch ihr Bewusstsein für die eigene Verantwortung im Rahmen globaler Entwicklungsprozesse zu sensibilisieren. Vor diesem Hintergrund möchte ich die Schüler gleichzeitig dazu befähigen, bereits vorhandene Interessen und Sachkenntnisse[15] zu vertiefen und systematisch

[7] Auf dem 2005 stattgefundenen Hongkong-Gipfel wurde zunächst zwar ‚vorgeschlagen', entsprechende Subventionen abzuschaffen; konkrete Vereinbarungen wurden den Entwicklungsländern jedoch erst für weitere Gespräche in Aussicht gestellt. Vgl. ARD/Tageschau-Online vom 19.02.2005 (a.a.O.)

[8] Vgl. Gerechtigkeit jetzt! Die Welthandelskampagne (Hrsg.): Der Streit um Baumwolle. Die Macht der Großen und die Ohnmacht der Kleinen (a.a.O.). Zu genaueren Informationen die Subventionshöhen der letzten zehn Jahre betreffend vgl. auch die Grafik im Anhang.

[9] Zu den genauen Zahlen die Entwicklung des Weltmarktpreises betreffend vgl. die Grafik im Anhang.

[10] Vgl. Oxfam (Hrsg.): Oxfam zu Baumwolle. (a.a.O.) S. 11.

[11] So kommen beispielsweise in Burkina Faso über 60% der gesamten Exporteinnahmen aus dem Baumwollanbau. Vgl. Gerechtigkeit jetzt! Die Welthandelskampagne (Hrsg.): Der Streit um Baumwolle. Die Macht der Großen und die Ohnmacht der Kleinen. (a.a.O.)

[12] So sind allein Burkina Faso im Jahr 2004 über 400 Millionen US Dollar durch US-Subventionen verloren gegangen. Vgl. ebd.

[13] Vgl. Schiessl, Michaela: Not für die Welt. Die Agrarsubventionen reicher Länder zerstören die Existenz afrikanischer Bauern. (a.a.O.) S. 128.

[14] Köhler, Horst: Rede des Bundespräsidenten vor der Afrikanischen Union in Addis Abeba am 15.12.2004. (a.a.O.)

[15] Einige Schüler äußerten schon zu Beginn der Sequenz im Rahmen der Auseinandersetzug mit den Maßnahmen des Freihandels und des Protektionismus, dass sie wüssten, dass die EU landwirtschaftliche Güter wie z.B. Milch

zu reflektieren, um bei der Beurteilung politischer Sachverhalte nicht auf dem Niveau der Vorausurteile[16] zu verharren. Somit erscheint mir das Hauptanliegen sowohl im Hinblick auf das Thema als auch auf die individuellen Voraussetzungen der Lerngruppe **relevant**. **Formal legitimiert** sich das Stundenthema durch die Vorgaben für das Zentralabitur 2008, die im Rahmen des thematischen Schwerpunktes 2 (Globalisierungsprozesse und ihre Herausforderungen) unter anderem die „Gestaltung der Weltwirtschaftsordnung im Rahmen von internationalen Organisationen anhand von WTO und IWF" vorsehen.[17]

Aufgrund meiner bisherigen Überlegungen zu Hauptanliegen und Relevanz ergibt sich für die Besuchsstunde folgende **logische Struktur**: Im aktivierenden **Einstieg** werden die Schüler zunächst mit statistischen Informationen konfrontiert, die den unmittelbaren Zusammenhang von (noch immer gezahlten) Baumwollsubventionen und der Entwicklung des entsprechenden Weltmarktpreises verdeutlichen. Dieser Einstieg erscheint mir **funktional**, da er bereits auf das Globallernziel und das Hauptanliegen der Stunde verweist und gleichzeitig vielseitige Anknüpfungsmöglichkeiten an bisher im Verlauf der Sequenz Erarbeitetes (Preisbildung, Protektionismus, Ziele der WTO nach dem Hongkong-Gipfel, Streitpunkt Baumwolle etc.) ermöglicht, sodass es in dieser Anfangsphase zunächst allen Schülern[18] möglich sein wird, im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten entweder auf deskriptiven, analytischem oder sogar bereits auf bewertendem Niveau verbal etwas beizutragen.[19] Aufgrund des von mir hier zur Verfügung gestellten **Lernmaterials**[20] ist davon auszugehen, dass die Schüler im Verlauf der Analyse zunächst die nahe liegenden Zusammenhänge zwischen Subventionen und Preisen herausstellen werden. Hieran schließt sich gedanklich logisch die **(Stunden-)Frage** an, für wen sich wiederum aus diesen Primärzusammenhängen welche Folgen ergeben könnten. Hier ist aufgrund des Vorwissens der Schüler davon auszugehen, dass diese im Rahmen einer **Hypothesenbildung** selbst eine **Fokussierung** auf die Folgen für Entwicklungsländer vornehmen werden. Ist dieses geschehen, sehe ich ein **erstes Plateau**, das in erster Linie die Anforderungsbereiche I und II bedienen soll, als erreicht an. Um sich die angedeuteten potenziellen Auswirkungen nun möglichst konkret und anschaulich vor Augen führen zu können, schließt sich in der folgenden **Erarbeitungsphase**, die gleichzeitig die **zentrale** der Unterrichtsstunde ist, die Auseinandersetzung mit einem konkreten **Fallbeispiel** an. Dieses **Lernmaterial** erscheint mir sowohl im Sinne des Hauptanliegens als auch des Globallernziels geeignet, da es zum einen durch dessen Konkretheit die Empathie der Schüler für die Stundenthematik zu fördern vermag.[21] Zum anderen gibt das Material durch seine Beschränkung auf das Gut Baumwolle sowie die exemplarische Darstellung der Auswirkungen auf *einen* Bauern aus Burkina Faso einen begrenzten Betrachtungs- und Analyserahmen vor, der die Thematik in die Abstraktionsfähigkeit der Schüler nicht überfordernden Zusammenhängen darstellt **(didaktische Reduktion)**, ohne dabei jedoch deren inhärente Komplexität unangemessen zu simplifizieren.[22] Unter Zuhilfenahme des Textes können die Schüler nun die Folgen der Subventionspraxis konkretisierend herausstellen und belegen sowie diese darüber hinaus im Sinne einer Vorentlastung für das Erreichen des Maximalziels ggf. mit den angestrebten Konsequenzen der WTO-Konferenz von 2005 vergleichen.[23] An diese selbständige Auseinandersetzung schließt sich nun gedanklich stringent eine **Auswertung** an, in der das bis dahin

und Butter subventioniere. Die konkreten globalen Auswirkungen für andere Volkswirtschaften/Menschen waren und sind den Schülern allerdings nicht bekannt.

[16] Vgl. dazu: Kayser, Jörg; Hagemann, Ulrich: Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht. (a.a.O.) S. 13.

[17] Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Zentralabitur-Themen 2008 im Fach Politik. (a.a.O.) S. 1.

[18] Vgl. dazu jedoch die Hinweise zu den konkreten Lernvoraussetzungen in Kap. 1.

[19] Der Schwerpunkt der Anforderungen soll hier insbesondere im Bereich I und II liegen, jedoch muss bei einigen leistungsstarken Schülern [...] damit gerechnet werden, dass diese bereits auf eine Bewertung der Informationen bzw. entsprechende Transferleistungen drängen. Hier gilt es, diese zunächst zuzulassen, gleichzeitig jedoch auf den Schwerpunkt der Analyse des Materials zu verweisen, um andere Schüler nicht zu überfordern (vgl. Kap. 7).

[20] Da weder im Schulbuch noch in anderen Materialquellen eine für Hauptanliegen und Globallernziel geeignet erscheinende, d.h. aktuelles Datenmaterial enthaltende Grafik zur Verfügung stand, habe ich diese selbst gestaltet und mich dabei auf Zahlen und Daten von der Deutschen Welthungerhilfe, des WWF sowie der Bremer Baumwollbörse (www.baumwollboerse.de) berufen. Hinsichtlich der erstgenannten Quellen vgl. die entsprechenden Angaben im Literaturverzeichnis.

[21] Vgl. auch die obigen Angaben zum Hauptanliegen der Stunde.

[22] Da auch hier weder im Schulbuch noch an anderer Stelle ein optimales Fallbeispiel als Lernmaterial zur Verfügung stand, habe ich mich letztendlich für einen Zeit-Artikel von 2003 entscheiden, der von mir jedoch im Sinne der Kongruenz mit Hauptanliegen und Globallernziel um einige Aspekte gekürzt, um andere wiederum ergänzt und hinsichtlich des Datenmaterials aktualisiert worden ist.

[23] Vgl. Angaben zum Maximalziel sowie die entsprechenden Informationen in Kap.7.

Erarbeitete präsentiert, ggf. ergänzt und diskutiert wird. Sind die Ergebnisse vorgetragen und gesichert, sehe ich ein **zweites, zentrales Plateau,** das weitestgehend im AFB II anzusiedeln ist, und damit das **Minimalziel** der Stunde als erreicht an. An dieser Stelle wäre ein **erster Stundenausstieg** möglich. Sollte jedoch noch Zeit verbleiben, schließt sich eine **Bewertung** der Ergebnisse an, bei der die Schüler im Rahmen einer Transferleistung (AFB III) die herausgestellten Konsequenzen für die Baumwollbauern der Entwicklungsländer mit den 2005 im Verlauf der WTO-Konferenz in Hongkong angestrebten Auswirkungen vergleichen sollen, um anhand dessen zu einer vorläufigen Bilanzierung Sinn und Wirksamkeit der WTO betreffend zu gelangen. Durch eine entsprechend von den Schülern verbalisierte, differenzierte und auf Kriterien gestützte Bewertung sehe ich schließlich das **Maximalziel** der Stunde als erreicht an. Hier wäre ein **zweiter Stundenausstieg** möglich. Je nachdem, welcher der beiden Stundenausstiege gewählt wird, schließt sich für die Schüler für die Folgestunde[24] bzw. als Hausaufgabe eines der unten genannten **Aufgabenpakete** an, das, falls dies noch nicht in der Stunde erreicht wurde, die Schüler auffordert, die o.g. differenzierte **Bewertung** selbständig vorzunehmen[25] und/oder sich an diese eigene Bilanzierung logisch anschließend mit Argumentationen hinsichtlich der Abschaffung bzw. Umstrukturierung der WTO auseinanderzusetzen.

5. Lernziele:

Die Schülerinnen und Schüler sollen

exemplarisch anhand eines konkreten Fallbeispiels über einen burkinischen Baumwollkleinbauern und dessen von der gegenwärtigen Baumwollsubventionspraxis reicher Industriestaaten massiv beeinflusste Lebensumstände die unmittelbaren (Preisverfall durch Angebotsüberschüsse) und mittelbaren (Verschlechterung der Handelsbedingungen, Terms of Trade, negative Folgen für Bildung, Gesundheit, Entwicklung etc.) sozioökonomischen Auswirkungen von Agrarsubventionen auf Entwicklungsländer und die dort lebende Bevölkerung erkennen.

Dabei sollen sie im Einzelnen

- die ökonomischen Zusammenhänge zwischen den von den USA und der EU in den vergangenen zehn Jahren gezahlten Baumwollsubventionen und der entsprechenden Entwicklung des Weltmarktpreises von Baumwolle erkennen, indem sie sich statistisches Material vergegenwärtigen und die dargestellten Interdependenzen erklären (Preisverfall durch entstehende Angebotsüberschüsse, die auf den Weltmarkt gedumpt werden),
- erkennen, dass von dieser ökonomischen Entwicklung auf Grund der dortigen zentralen Bedeutung des Baumwoll- bzw. Agrarsektors in erster Linie Entwicklungsländer betroffen sein werden, indem sie darauf verweisen und mögliche Auswirkungen bereits hypothetisch benennen,
- sozioökonomische Auswirkungen der gegenwärtigen Baumwollsubventionspraxis für Entwicklungsländer sowie für die dort lebenden Bauern erkennen, indem sie ein konkretes Fallbeispiel, das die gegenwärtigen Lebensumstände eines burkinischen Baumwollbauern aufzeigt, lesen und sich dort genannte (verschlechterte Handelsbedingungen, steigende Armut u.a.m.) und weiterführende (zunehmende Verschuldung, Verschlechterung der Terms of Trade, Entwicklungshemmung durch fehlende Schulbildung und Gesundheitsversorgung u.a.m.) Folgen selbständig erschließen,
- ihre Kenntnisse über die o.g. realen und potenziellen Auswirkungen festigen und ggf. erweitern, indem sie diese präsentieren, ggf. ergänzen und diskutieren *(Minimalziel, dann Aufgabenpaket 1)*,
- ggf. vor dem Hintergrund der herausgestellten Auswirkungen von Baumwollsubventionen sowie bereits vorhandener Kenntnisse über die entsprechenden Ziele und Vereinbarungen der WTO (insbesondere die während des Hongkong-Gipfels 2005) zu einer vorläufigen Bilanzierung im Hinblick auf Sinn und Wirksamkeit von WTO-Entscheidungen gelangen, indem sie sich diesbezüglich differenziert und unter Zuhilfenahme geeigneter Argumente und Beurteilungskriterien äußern *(Maximalziel, dann Aufgabenpaket 2)*.

[24] Da der Kurs im Rahmen einer Doppelstunde eigentlich in der zweiten Stunde weiterläuft, dies jedoch heute aufgrund der BUB-Besprechung ausnahmsweise nicht möglich ist, erhalten die Schüler die o.g. Arbeitsaufträge für die zweite Unterrichtsstunde.

[25] Aufgrund der Fähigkeiten des Kurses im Hinblick auf selbständige Präsentations- und Diskussionsformen gehe ich davon aus, dass dies den Schülern keine Schwierigkeiten bereiten wird (vgl. Kap. 1). Um eine Diskussion zu erleichtern und die Sicherung der Arbeitsergebnisse gewährleisten zu können, werde ich jeweils einen Schüler bitten, die Diskussion zu leiten bzw. die Wortmeldungen zu protokollieren.

6. Geplanter Stundenverlauf (s. Anhang 10.1)

7. Methodische Überlegungen:

Der **Einstieg** in die Besuchsstunde erfolgt durch die visuelle Konfrontation der Schüler mit einer auf **Folie** projizierten **Grafik**, die die o.g. statistischen Informationen in visuell ansprechender und verständlicher Form aufzeigt. **Alternativ** wäre es ebenfalls möglich gewesen, die Schüler bereits an dieser Stelle mit dem später genannten Fallbeispiel zu konfrontieren. Da dieses jedoch eine Kontextualisierung im Sinne eines Aufgreifens bereits vorhandenen Vorwissens erschwert hätte und damit einem Teil des Hauptanliegens zuwider liefe, wurde diese Variante schließlich verworfen. Die Präsentation der o.g. Folie geht mit dem **Arbeitsauftrag** an die Schüler einher, sich die enthaltenen Informationen zunächst kurz zu vergegenwärtigen und sich dann spontan zu diesen zu äußern. Angesichts der bestehenden vielseitigen Äußerungsmöglichkeiten für die Schüler erscheint mir diese Form des **offenen Impulses** an dieser Stelle funktional.[26] Im Hinblick auf das sich anschließende **offene Unterrichtsgespräch**, in dem die Schüler die Zusammenhänge zwischen Baumwollsubventionen und Preisverfall erläuternd darstellen sollen, erwarte ich aufgrund der entsprechenden Vorkenntnisse sowie der Materialbeschaffenheit keinerlei **Schwierigkeiten**. Die als Basis für die Weiterarbeit dienenden Ergebnisse werden hier von mir kurz auf einer **Folie,** die unter die Grafik und später über die Schülerergebnisse der Erarbeitung geschoben wird, festgehalten.[27] Sollten die Schüler nun nicht von selbst äußern, dass bzw. inwiefern insbesondere Entwicklungsländer von diesen gegenwärtigen Zuständen betroffen sind, behalte ich mir vor, sie an dieser Stelle durch einen **lenkenden Impuls** zu einer entsprechenden Problematisierung anzuregen, um so eine Weiterarbeit im Sinne des Hauptanliegens und des Globallernziels gewährleisten zu können. Die sich nun anschließende Erarbeitungsphase wird durch einen auf dem **Arbeitsblatt** vermerkten und damit allen Schülern **schriftlich vorliegenden Arbeitsauftrag** eingeleitet und gesteuert. Dieser fordert die Schüler zunächst dazu auf, sich mithilfe der Informationen des Textes selbständig mögliche Folgen für die Entwicklungsländer und die dort lebenden Bauern zu erschließen (Aufg. 1) und ihre Ergebnisse in kurzen Stichworten **schriftlich** zu **fixieren**. Nach einer kurzen Textaneignung in **Einzelarbeit** soll diese erarbeitende Auseinandersetzung in **Partnerarbeit** durchgeführt werden, da diese Sozialform alle Schüler zur gedanklich intensiven Auseinandersetzung im Sinne des Hauptanliegens auffordert und zudem in der Regel produktive Ergebnisse hervorbringt.[28] Je nachdem, wie viel Zeit die Einstiegsphase in Anspruch genommen hat bzw. wie schnell die (insbesondere leistungsstärkeren) Schüler die Aufgabe bewältigt haben, werde ich den bzw. genau diesen Schülern darüber hinaus unter Umständen den ebenfalls auf dem Arbeitsblatt **vermerken Arbeitsauftrag** erteilen, diese Auswirkungen vor dem Hintergrund ihres Vorwissens hinsichtlich der Ziele und Möglichkeiten der WTO durch Absprache mit ihrem **Partner** zu bewerten (Aufg. 2). Die Auswertung der in diesem Zusammenhang erarbeiteten Ergebnisse erfolgt in Form einer kurzen **Präsentation** zweier Schüler, die ich während der Erarbeitung bitten werde, ihre Ergebnisse auf einer **Folie** zu notieren.[29] Daran anschließend soll das Vorgetragene von den anderen Kursteilnehmern im **Unterrichtsgespräch** ergänzt, diskutiert und eventuell hinzugefügten Aspekte ebenfalls auf der **Folie** gesichert werden. Die sich im Fall des Erreichens des Maximalziels nun nahtlos anschließende Bewertungsphase erfolgt ebenfalls in Form eines **Unterrichtsgesprächs**. Kurz vor Ende der Stunde soll, unabhängig davon, welcher der beiden möglichen Stundenausstiege gewählt wurde, das bis dahin Erarbeitete noch einmal kurz von einem Schüler zusammengefasst werden. Dabei behalte ich mir im Falle des Maximalziels aufgrund der Komplexität der Bewertungszusammenhänge vor, hierfür einen leistungsstärkeren Schüler auszuwählen. Auch in diesem Zusammenhang ist eine kurze Sicherung auf **Folie** von einem der Schüler vorgesehen. Im Anschluss daran erhalten die Schüler die **Arbeitsaufträge** für die zweite Unterrichtsstunde bzw. die nächste Politikstunde in einer Woche in **schriftlicher** Form.

[26] Vgl. die Angaben zum Einstieg in Kap 4.

*[27] **Alternativ** dazu wäre es möglich gewesen, die Ergebnisse hier zunächst an der **Tafel** festzuhalten. Da die spätere Präsentation der Schülerergebnisse jedoch auf einer Folie erfolgen muss, wurde hier eine anfangs u.U. entstehende Undeutlichkeit, die mir jedoch aufgrund der Kürze der festgehaltenen Aspekte (vgl. 10.3 oben), nicht gravierend erscheint, in Kauf genommen, um dadurch ein einheitliches und zusammenhängendes Ergebnisbild gewährleisten zu können.*

[28] Vgl. dazu die Angaben in Kap. 1.

[29] Hierbei behalte ich mir vor, zwei Schüler auszuwählen, die sich bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht aktiv in den Unterrichtsverlauf eingebracht haben.

8. Hausaufgaben:

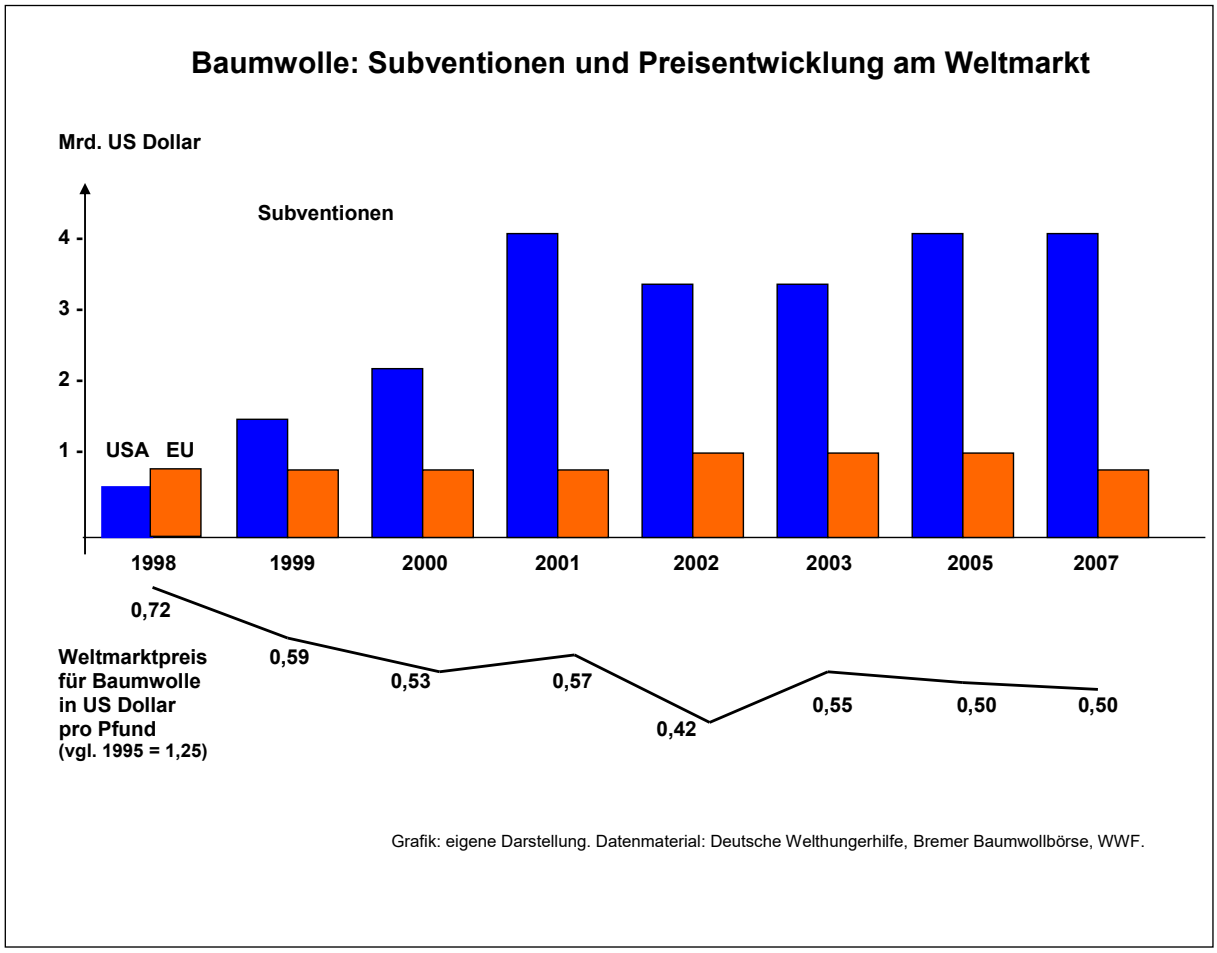
HA zur Stunde:
ausnahmsweise keine

Aufgabenpaket 1:
Für die Arbeit in der Folgestunde:
Bewertet in einer Diskussion die Stundenergebnisse über die Auswirkungen der Subventionspraxis vor dem Hintergrund der von der WTO auf dem Hongkong-Gipfel beschlossenen Ziele und Vereinbarungen sowie der damals erhofften Konsequenzen. Ein Kursteilnehmer soll die Diskussion leiten, ein anderer die Ergebnisse protokollieren.

Für zu Hause:
Von Globalisierungsgegnern wird immer wieder gefordert, die WTO abzuschaffen. Lies dazu im Buch die beiden kontroversen Texte „Ersetzen!“ und „Beibehalten“ (S. 216-218) und arbeite die unterschiedlichen Positionen in ihrer jeweiligen Argumentation heraus.

Aufgabenpaket 2:
Für die Arbeit in der Folgestunde:
Von Globalisierungsgegnern wird immer wieder gefordert, die WTO abzuschaffen. Lest dazu im Buch die beiden kontroversen Texte „Ersetzen!“ und „Beibehalten“ (S. 216-218) und arbeitet in Partnerarbeit die unterschiedlichen Positionen in ihrer jeweiligen Argumentation heraus.

Für zu Hause:
Fertigstellung der obigen Aufgabe. Sollte dies bereits in der Folgestunde geschehen sein, keine HA.



Grafik: Baumwollsubventionen und daraus resultierender Preisverfall am Weltmarkt

10. Anhang

10.1 Geplanter Unterrichtsverlauf:

PHASE	INHALT/THEMA	U-FORM	MEDIEN
Einstieg	Grafik: Baumwollsubventionen und daraus resultierender Preisverfall am Weltmarkt	L-Impuls	OHP
Kontextualisierung und Hypothesenbildung	S. beschreiben und interpretieren Grafik, ordnen diese in Thema der Sequenz ein, benennen wirtschaftliche Gründe für Preisverfall und äußern Hypothesen bezüglich der Folgen (für Entwicklungsländer)	UG	OHP
Erarbeitung	Fallbeispiel: Der Norden sät den Hunger S. erschließen sich Auswirkungen der Subventionen auf EL (und vergleichen u.U. gegenwärtige Subventionspraxis mit Zielen/Ergebnissen der WTO-Runde in Hongkong)	EA / PA	AB 1
Auswertung und Ergebnissicherung	S. präsentieren ihre Ergebnisse: sozioökonomische Auswirkungen der Baumwollsubventionen auf Burkina Faso und die dort lebenden Bauern	SV, UG	OHP
Erreichen des Minimalziels, dann Aufgabenpaket 1			
Transfer und Bewertung	Rückbezug zu bisherigen Stunden der Sequenz: Vergleich der o.g. Auswirkungen mit Zielen / Idealen der WTO, vorläufige Bilanzierung von Theorie und Praxis der WTO	L-Impuls UG	OHP
Erreichen des Maximalziels, dann Aufgabenpaket 2			
Legende: EA = Einzelarbeit, UG = Unterrichtsgespräch, PA = Partnerarbeit, SV = Schülervortrag, OHP = Overhead-Projektor			

10.2 Kommentierter Sitzplan des Kurses 12 po:

[...]

10.3 Mögliches Folienbild:

<u>Welche Auswirkungen haben die Baumwollsubventionen von Industriestaaten auf Entwicklungsländer?</u>

Agrarsubventionen für Baumwolle führen unmittelbar zu:
- Angebotsüberschüssen durch Anbau-Anreize
- deutlichem Preisverfall

Für Entwicklungsländer wie Burkina Faso ergeben sich daraus wiederum Folgen:
- verschlechterte bzw. keine Möglichkeiten, primäres Exportgut auf dem Weltmarkt zu exportieren
- Verschlechterung der Terms of Trade
- fehlende Nachfrage auf dem Binnenmarkt, da inländische Einkommen sinken
- gehemmte Entwicklungsmöglichkeiten
- kein Geld für Schulbildung, Gesundheit, Infrastruktur etc.
- Verschuldung der Bauern und Staaten
- Landflucht, Armutswanderungen
- . . .

Fazit :
- Agrarsubventionen schaden Entwicklungsländern, weil diese nicht mehr so konkurrenzfähig sind (nur im Falle des Erreichens des Maximalziels):
- Die Auswirkungen der WTO-Praxis widerstreben deren theoretischen Zielen und Grundsätzen

10.4 Materialien zur Stunde:

(1) Einstiegsfolie (Grafik) (2) AB 1: Textgrundlage für die Schüler (Fallbeispiel)

DIE ZEIT

Der Norden sät den Hunger

Baumwolle aus Burkina Faso ist besser als amerikanische Ware – und viel billiger. Trotzdem beherrschen heute US-Farmer den Weltmarkt. Ein Lehrstück über die globale Wirkung von Agrarsubventionen

Von Wolfgang Uchatius

Mit den Werkzeugen Afrikas, der kurzen Hacke und dem von mageren Ochsen gezogenen Pflug, bricht Yiribaté Dabou die Erde auf; Dabou, der Baumwollbauer, ein kleiner, magerer Mann in gelbem T-Shirt und löchrigen Levis-Jeans. 32 Jahre ist er alt, abends isst er Maisbrei, nachts schläft er auf dem Lehmboden, tags arbeitet er auf seinem Acker unter der Sonne. Dabou lenkt die Ochsen, seine Brüder führen den Pflug, die Frauen und die Kinder streuen das Saatgut in die Erde, die Malaria-Mücken zerstechen ihnen den Rücken. Darauf achten sie nicht. Dabou achtet auf das Wetter. Die Wolken sind gut dieses Jahr, sagt er. Der Regen kam früh, er fällt reichlich, in ein paar Monaten werden die Sträucher mannshoch auf dem Acker stehen, so dicht wie selten, und der Acker wird nicht grün sein, sondern weiß. Dicke Wattebüschel werden an den Zweigen hängen wie warmer Schnee. Tage- und wochenlang werden die Männer und die Frauen und die Kinder die Baumwolle pflücken, den Rohstoff für die Hemden, Hosen, Jacken, Socken, Handtücher, Bettlaken und Waschlappen der Welt, in einem kleinen Staat in Westafrika, der sich Burkina Faso nennt, Land der Aufrechten. Es wird eine gute Ernte sein.

Aber Dabou wird fast kein Geld dafür bekommen. Und er weiß auch warum. Schuld daran sind vor allem die Subventionen, die die reichen Industrieländer, allen voran die USA, ihren Landwirten bis heute zahlen. Auf einem freien Weltmarkt hätten die amerikanischen Bauern keine Chance, vor allem nicht gegen die Afrikaner. Die sind zwar nicht besonders gut, wenn es darum geht, Autos oder Computer zu bauen, aber sie können kostengünstig Baumwolle produzieren. Die preiswerteste landwirtschaftliche Maschine ist immer noch der Mensch, jedenfalls, wenn er zum Arbeiten nichts braucht als ein, zwei Schälchen Mais am Tag. Nach Berechnung des International Cotton Advisory Committee (ICAC) in Washington produzieren die Bauern in Burkina Faso ihre Baumwolle dreimal billiger als die Bauern in Amerika, und weil die Afrikaner die weiße Watte mit den Händen von den Sträuchern zupfen, ist sie auch noch von besserer Qualität als cotton USA.

Doch die Preis- und Qualitätsvorteile nützen nichts, denn, angetrieben von den staatlichen Geschenken, exportieren die amerikanischen Cotton-Farmer heute mehr Baumwolle als je zuvor in der Geschichte, mehr als jedes andere Land. Mehr, als die Textil- und Bekleidungsunternehmen in aller Welt verarbeiten.

Das Überangebot hat eine simple ökonomische Folge: Der Weltmarktpreis der Baumwolle fällt. Im Sommer 1995 lag er noch bei weit über einem Dollar pro Pfund, später bei 90 Cent, dann bei 80, 60, 50 Cent. Ende 2001 fiel der Preis auf unter 40 Cent und war, inflationsbereinigt, so niedrig wie seit der Weltwirtschaftskrise vor 70 Jahren nicht mehr. Heute liegt er mit ca. 50 Cent noch immer weit unter dem langfristigen Durchschnitt von 70 Cent. Laut ICAC wird er auch in den kommenden Jahren kaum steigen.

Für Baumwollbauern rund um die Welt ist das so, als habe ihnen eine ominöse, höhere Macht ihr Einkommen halbiert. Nur die 25.000 Baumwollfarmer in den USA müssen sich nicht sorgen. Zwar haben sie den Preisverfall maßgeblich verursacht. Aber obwohl sie weltweit zu den ineffizientesten Produzenten gehören, haben sie unter ihm nicht zu leiden, denn sie bekommen ihr Geld vom Staat. Im Jahr 2002 waren es 3,9 Milliarden Dollar, doppelt so viel wie 1992, dreimal so viel wie die gesamte amerikanische Entwicklungshilfe für 500 Millionen Afrikaner. Und heute, 2007, liegt die Höhe der Subventionen sogar zwischen 3,5 und 4,5 Milliarden Dollar.

Dabou weiß, dass das Schiedsgericht der WTO die USA schon 2004 aufgefordert hat, ihre massiven, handelsverzerrenden Subventionen, die gegen die Handelsregeln der WTO verstoßen, einzustellen. Das Problem ist allerdings: Die USA halten sich nicht daran. Dabou weiß nicht, wie lange er unter diesen Umständen noch weitermachen kann.

Burkina Faso, eines der ärmsten Länder der Welt, ist ein Land am Rand der großen Wüste. Dabou lebt hier wie im 19. Jahrhundert, in einer Welt, in der die Lebenserwartung 46 Jahre beträgt und drei von zehn Kindern vor ihrem fünften Geburtstag sterben. In der die Menschen vor allem mit einem beschäftigt sind: Überleben. Die Baumwolle, einst von den Kolonialherren ins Land gebracht, eignet sich dafür besonders gut. Denn die Baumwolle ist das Einzige, was Dabou, und neben ihm über 2 Millionen andere Bauernfamilien, die allein in Burkina Faso unmittelbar vom Baumwollanbau leben, verkaufen können. Richtig verkaufen. Nicht so wie die paar Eier oder das bisschen Gemüse, das die Kinder am Straßenrand den vorbeifahrenden Autos entgegenstrecken. Sondern zentner- und tonnenweise, eingeschnürt in Plastikballen, abtransportiert von den schweren Lastwagen der halbstaatlichen Baumwollfirma Sofitex. Deren Mitarbeiter kaufen den Bauern den Rohstoff ab, um ihn dann zu exportieren. Ist der Weltmarktpreis hoch, zahlen sie viel, ist er niedrig, zahlen sie wenig. Zurzeit zahlen sie sehr wenig.

Von dem, was er für die Baumwolle bekommt, muss Dabou seine Schulden für den Dünger, das Saatgut und die Schädlingsbekämpfungsmittel begleichen. Früher blieben ihm dann 300.000 westafrikanische CFA-Franc, das entspricht einem Gewinn von 1,20 Euro am Tag. Damit kaufte er das Essen für die Familie, zahlte das Schulgeld und die Medikamente für die Kinder, die der Durchfall und die Malaria plagt, und hatte dann immer noch genug übrig, um hin und wieder mit den übrigen Männern einen trinken zu gehen.

Mitte der Neunziger, als die Baumwolle auf dem Weltmarkt hohe Preise erzielte, sank die Armutsquote in den Dörfern laut Berechnung der Weltgesundheitsorganisation innerhalb kurzer Zeit um zehn Prozent. Damals ernährte das Geld, das die Bauern verdienten, nicht nur ihre Familien, sondern auch die anderen im Dorf. Damals haben sie sogar eine Schule gebaut, aus Beton, gelb und orange gestrichen. Zwei kleine Klassenzimmer haben sie fertig bekommen, und wenigstens die jüngeren Kinder müssen jetzt nicht mehr stundenlang laufen, bis zum Unterricht. Für das dritte Zimmer hat das Geld gefehlt, denn dann begann der Baumwollpreis zu fallen. Seit Beginn des neuen Jahrtausends sind die guten Jahre vorbei, und dieses ist das schlechteste, an das sich die Bauern erinnern können.

(c) DIE ZEIT 14.08.2003 Nr.34/2003 (Material stark gekürzt und leicht verändert/ergänzt, insbesondere aktualisiertes Datenmaterial von 2007)

Arbeitsaufträge:

1. Erschließt mithilfe des Textes, welche möglichen Auswirkungen die bis heute nicht abgeschafften Baumwollsubventionen der reichen Industriestaaten auf Entwicklungsländer und die dort lebenden Bauern wie Dabou haben. Haltet eure Ergebnisse in Stichworten fest.
2. Bewertet diese Ergebnisse über die Auswirkungen vor dem Hintergrund der von der WTO auf dem Hongkong-Gipfel beschlossenen Ziele und Vereinbarungen sowie der damals erhofften Konsequenzen.

Fachwissenschaftliche Literatur:
ARD/Tageschau-Online vom 19.02.2005 (Hrsg.): Minimalkompromiss bei WTO-Gipfel. Online abrufbar unter: http://www.tagesschau.de/aktuell/meldungen/0,1185,OID5046170_TYP6_THE_NAV_REF1_BAB,00.html (Stand: 04.06.2007)
DWHH: Deutsche Welthungerhilfe (Hrsg.): Baumwolle. Preisverfall durch Subventionen. Kleine Produzenten in den Entwicklungsländern werden in den Ruin getrieben. Online abrufbar unter: http://www.welthungerhilfe.de/404.html (Stand: 02.06.2007)
Gerechtigkeit jetzt! Die Welthandelskampagne (Hrsg.): Der Streit um Baumwolle. Die Macht der Großen und die Ohnmacht der Kleinen. In: Ders.: Aktionen für gerechten Welthandel zum G8-Gipfel 2007 (10/2006). S. 3. Online abrufbar unter http://www.gerechtigkeit-jetzt.de/index.php?option=com_content&task=view&id=89&Itemid=126 (Stand: 08.06.2007)
Köhler, Horst: Rede des Bundespräsidenten vor der Afrikanischen Union in Addis Abeba am 15.12.2004. Online abrufbar unter: http://www.bundespraesident.de/dokumente/-,2.621012/Rede/dokument.htm (Stand: 17.05.2007)
Oxfam (Hrsg.): Oxfam zu Baumwolle. In: Ders: Oxfams Hintergrundinformationen. WTO-Ministerkonferenz in Hongkong 2005. S. 11. Online abrufbar unter: www.oxfam.de/download/Positionen_oxfam_dt.pdf (Stand: 29.05.2007)
Schiessl, Michaela: Not für die Welt. Die Agrarsubventionen reicher Länder zerstören die Existenz afrikanischer Bauern. In: Spiegel 19/2007. S. 122 – 131.
Uchatius, Wolfgang: Der Norden sät den Hunger. In: Die Zeit vom 14.08.2003. (34/2003).
WWF Deutschland (Hrsg.): Hintergrundinformation. Kampf ums „weiße Gold": EU- und US-Subventionen gegen Baumwolle aus Afrika. (Dezember 2005). Online abrufbar unter: www.wwf.de/fileadmin/fm-wwf/pdf-alt/landwirtscgaft/HG_Baumwolle_WTO_05.pdf (Stand: 29.05.2007)

Didaktische, methodische und pädagogische Literatur sowie Schulbücher:
Kayser, Jörg; Hagemann, Ulrich: Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht. BpB, Bonn, 2005.
Massing, Peter: Kategorien des politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung. In: Massing, Peter/Weißeno, Georg: Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht. BpB, Bonn, 1997. S. 115-131.
Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurricula (Anhörfassung) für das Fach Politik/Wirtschaft für die gymnasiale Oberstufe. Online abrufbar unter: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/kurse2.php?thema=535 (Stand: 29.05.2007) Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Zentralabitur-Themen 2008 im Fach Politik. Online abrufbar unter: http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur_2008/08politik.pdf (Stand: 29.05.2007)
Stiller, Erwin (Hrsg.): Dialog Sowi. Unterrichtswerk für die Sozialwissenschaften. Band 2. Bamberg: Buchner Verlag, 2006.

Vernetzen - Informieren - Motivieren

Koordinator Jugend und politische Bildung im Niedersächsischen Kultusministerium

Knuth Erbe

Die verschiedenen Akteure der politischen Bildung in Niedersachsen zu vernetzen, über die Bildungsmaßnahmen zu infor-mieren, Aktivitäten anregen und Akzente in der politische Bildung setzen, dass umschreibt – vielleicht noch etwas vage – die Aufgaben des Koordinators Jugend und politische Bildung im Niedersächsischen Kultusministerium. Anfang 2007 ist diese Stelle eingerichtet worden. Die Landesregierung wollte mit dieser Stelle einen neuen Akzent im Bereich der po-litischen Bildung im Nachgang zur Auflösung der Landeszen-trale für politische Bildung setzen. Aufgaben im diesem Feld, die bisher im Kultusministerium nur am Rande wahrgenommen werden konnten oder auf andere Ministerien und Landesbehörden verteilt waren, sollten neu gebündelt werden.

Zunächst bestand die Aufgabe darin, die unterschiedlichen Akteure kennenzulernen, Kontakte aufzubauen und den finanziellen Bedarf für die Koordinator zu klären. Dabei umfasst der Aufgabenbereich sowohl den schulischen, wie den außerschulischen Bereich der politischen Bildung. Wie im Kultusministerium nicht anders zu erwarten, hat der schulische Bereich bisher ein besonderes Gewicht. Die Koordination hat in ihrem Mittelpunkt Maßnahmen für junge Menschen. Wer aber über politische Bildung für junge Menschen spricht, hat auch immer Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und damit in sehr vielen Fällen Erwachsene im Blick. Die unmittelbare Zuständigkeit der politischen Bildung in der Erwachsenenbildung liegt darüber hinaus bei einer Mitarbeiterin im Ministerium für Wissenschaft und Kultur.

Bei den ersten Schritten der Koordinationsstelle in die Öffentlichkeit wurden immer wieder zwei Fragen gestellt: Wird die Landeszentrale für politische Bildung wiederhergestellt und sind Fördermittel vorhanden? Zu beiden Fragen lässt sich sagen:

Der Koordinator ist nicht die neue Landeszentrale. Wie immer sich die politische Bildung in Niedersachsen entwickelt, wird die Landeszentrale in der alten Form sicher nicht wiederhergestellt werden. Fördermittel sind nur in sehr begrenztem Maße vorhanden und werden ausschließlich in der Form einer Kooperation an Projektpartner weitergegeben.

Die Koordination kann natürlich nicht nur in der Vermittlung von Kontakten bestehen, sondern bedarf auch eigener Aktionen und Veranstaltungen. So ist im Herbst 2007 gemeinsam mit der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung eine erste Fachtagung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu den Räumen der politischen Bildung durchgeführt worden. Ein weiterer Schwerpunkt waren Aktionen zur Landtagswahl im Januar 2008. Das Kultusministerium hat die Durchführung des Wahl-O-Mat durch den Landesjugendring Niedersachsen e.V. und die Bundeszentrale für politische Bildung unterstützt. Die Juniorwahl konnte in Niedersachsen an 100 Schulen stattfinden und erreichte damit ca. 20.000 Schülerinnen und Schüler. Nach Auskunft des Trägers Kumulus e.V. war dieses bisher die größte Juniorwahl aus Anlass einer Landtagswahl. Die Abschlussveranstaltung im Landtag führte als einzige Ver-anstaltung im Wahlkampf die Spitzenkandidatinnen und -didaten zusammen. Als ein wichtiges Standbein hat sich die Übernahme der Landeskoordination für das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage" herausgestellt. Die Landeskoordination war zunächst bei einer Mitarbeiterin der Ausländerbeauftragten angesiedelt und wurde im Oktober 2007 an das Kultusministerium abgegeben. Über 70 Schulen be-teiligen sich in Niedersachsen an diesem Projekt gegen Ausgrenzung und gegen Diskriminierung. Die Aufgabe der Landeskoordination besteht in der Begleitung, Vernetzung und Information der Schulen.

Der Koordinator für Jugend und politische Bildung wäre ohne seine vielfältigen Ansprech- und Kooperationspartner sehr allein auf weiter Flur. Als wichtige Unterstützung hat sich die Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung herausgestellt, deren Beratung und Hilfestellung unverzichtbar ist. Problemlos wurde der niedersächsische Vertreter in die Konferenz der Landeszentralendirektoren (auch ohne eigene Landeszentrale) integriert. Die sich entwickelnde Zusammenarbeit mit vielen Verbänden, Stiftungen und Landesbehörden führt stetig zu einem sich ausweitenden Netz, das die Grundlage für eine aktive Landschaft der politischen Bildung in Niedersachsen bilden wird. Für die kommenden Aufgaben ist es deshalb gut, dass die Koordination der politischen Bildung personell im Kultusministerium Anfang April 2008 aufgestockt worden ist.

Für die Perspektiven sollen hier nur einige Schlaglichter genannt werden: Verbesserung der Information durch Ausweitung des Internetangebots, Stärkung der Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus gemeinsam mit dem Verfassungsschutz, Ausbau des Netzes von Schulen ohne Rassismus, Reflexion über die Veränderung in der Erin-nerungsarbeit, Jubiläum 60 Jahre Grundgesetz und 20 Jahre Maueröffnung sowie die Europa- und Bundestagswahl 2009.

Persönliche Angaben zum Koordinator Jugend und politische Bildung:
Knuth Erbe
Geb. 1969
Diplom-Soziologe
Von 1999 bis 2006 hauptamtlicher Bundesvorsitzender des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ)
Seit 2006 im Nds. Kultusministerium

Kontakt:
Knuth Erbe
Koordinator Jugend und politische Bildung
Niedersächsisches Kultusministerium, Schiffgraben 12,
30158 Hannover
Tel. 0511/120-7149, Fax 0511/120-7456
knuth.erbe@mk.niedersachsen.de

Ines Buchmann
Niedersächsisches Kultusministerium, Referat 21,
Schiffgraben 12, 30159 Hannover
Tel.: 0511/120-7226
ines.buchmann@
mk.niedersachsen.de

Buchbesprechungen

Detjen, Joachim: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. Oldenbourg Verlag. München – Wien 2007. 510 S., 52,00 Euro

Die vorliegende Publikation setzt Maßstäbe für eine gründliche und zusammenfassende Darstellung sowohl der Grundsätze wie der Geschichte als auch der Gegenwart der Politischen Bildung in der Bundesrepublik. Der Autor, Joachim Detjen, ist seit dem Wintersemester 1997/98 Inhaber des Lehrstuhls für Politische Bildung (Didaktik der Sozialkunde) an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und hat sich inzwischen zu einem der anerkanntesten Fachdidaktiker der Politischen Bildung in Deutschland entwickelt. Es gibt kaum ein Thema in diesem Fachgebiet, zu dem er sich in den letzten Jahren nicht mit profunder Kenntnis und umfassender Vertrautheit mit der Literatur geäußert hätte. Er ist ein Vertreter der neo-aristotelischen Richtung in der Politikdidaktik. Als solcher weicht er Wertfragen nicht aus. Speziell stellt er das Konzept des „Demokratischen Verfassungsstaates" als zentralen Lehr-/Lerngegenstand in den Mittelpunkt seines Bemühens.

Detjen beabsichtigt mit seinem Buch allerdings nicht, eine „eigene" Fachdidaktik zu präsentieren. Er greift weiter und tiefer und entwickelt auf 510 Seiten in 15 Kapiteln mit wiederum jeweils mehreren Gliederungspunkten gleichsam ein „Kompendium" der Herkunft und der aktuellen Auffächerung der Politischen Bildung in der Bundesrepublik einschließlich der methodischen Zugangsweisen. Jedes der Kapitel und jeder Gliederungspunkt wird mit hohem, theoretischem und prak-tischem Sachverstand durch-buchstabiert, so dass es un-möglich ist, in einer kurzen Buchbesprechung auch nur im Ansatz die Breite und Tiefe von Detjens Arbeit auszuloten. So klammert Detjen (als Beispiele) die Ansätze des Demokratie-Lernens, des Sozialen Lernens, der Lebenshilfe etc. neben dem zentralen Anliegen des „Politischen Lernens" nicht aus und zeigt damit die Offenheit seines Ansatzes und die Breite seiner Darstellung.

Dass Detjen bei allen theoretischen Stilübungen dennoch auf dem Boden der Realitäten bleibt, zeigen seine Ausführungen zu dem wohl schwierigsten Problem der politischen Bildung, der politischen Urteilsbildung bzw. der politischen Urteilsfähigkeit als Ziel der deutschen Bildung. Angesichts der Komplexität der meisten politischen Problemlagen warnt er vor „ganz unrealistischen Erwartungen" (S. 237) hinsichtlich der Rationalität, Verständigkeit und Vernünftigkeit der politischen Urteilsbildung von Kindern und Jugendlichen. Er meint vielmehr: „Die Politische Bildung dient der Allgemeinbildung, nicht der Ausbildung von Experten" (ebenda). Es geht nicht um „richtig" oder „falsch", sondern um eine „angemes-sene", „begründete" und mög-lichst „schlüssige" Urteilsbildung. Diese (so sehr allgemein ge-haltene Definition von) Urteils-bildung sei freilich „ein ent-scheidendes Qualitätsmerkmal des Bürgers in der Demokratie" (S. 238).

Bei Detjens „Politischer Bildung" handelt es sich in der Tat um ein Grundlagenwerk zur Politischen Bildung in der Bundesrepublik. Es sei allen Lehrkräften und Lehramtskandidaten nur wärmstens empfohlen. Das exzellente Übersichtswerk dürfte eigentlich in keiner Lehrerbibliothek fehlen.

Gerhard Himmelmann

Johannsen, Margret: Der Nahost-Konflikt. Lehrbuch. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2006. 150 S., 14,90 Euro

„Kein Regionalkonflikt hat die internationale Diplomatie derart beschäftigt, wie es der Palästiner-Konflikt bis heute tut" (S. 111). So charakterisiert Margret Johannsen den Konflikt zwischen Israel und den Paläs-tinensern. Margret Johannsen arbeitet als Politikwissen-schaftlerin am Institut für Frie-densforschung und Sicherheits-politik an der Universität Ham-burg und hat mit dem vor-liegenden Lehrbuch einen vor-züglichen, systematischen und aktuellen Überblick zu diesem Konflikt vorgelegt.

Sie stellt zunächst die Entstehung und Entwicklung des Konflikts dar, erörtert die fünf Nahost-Kriege und leitet über zum israelisch-palästinensischen Bürgerkrieg (Intifada). Sie skizziert sodann die Stationen des Friedensprozes-ses seit 1990 mit der Etablierung der Palästinensischen Autonomiebehörde. Es war dies ein Friedensprozess, der letztlich jedoch gescheitert ist. Sehr klar und differenziert analysiert die Autorin in ihrer Konfliktanalyse dann die zentralen Streitpunkte und Konfliktgegenstände. Sie zeichnet schließlich die Positionen der einzelnen beteiligten Akteure nach.

In ihrer Analyse der Zukunftsperspektiven erörtert sie die vier wichtigsten alternativen Frie-denspläne und Zukunftsvisionen: 1. Die „Road Map", 2. das Konzept „Trennung und Annexion", 3. die „Zwei-Staaten-Lösung" und 4. die „Einstaaten-Lösung für zwei Völker". Margret Johannsen bleibt realistisch in der Beurteilung der vielfältig ineinander verflochtenen Interessen, Orientierungen und Streitpunkte. Sie rückt aber die „Sharon-Lösung" in ein aktuelles Licht. Diese Lösung wird derzeit vertreten durch die herrschende Kadima-Partei mit Ehud Olmert.

Danach „würde Israel die dicht bevölkerten palästinensischen Gebiete den Palästinensern überlassen, die auf diese Weise allerdings kein zusammenhängendes Staatsgebiet erhalten würden, sondern mehrere Enklaven, umgeben von israelischen Siedlungen und Militäreinrichtungen" (S. 135). Dies würde zur „Realisierung eines Israels vom Mittelmeer zum Jordan an der Seite eines zerstückelten und schwachen palästinensischen Staates" hinauslaufen (ebenda).
Der Nahost-Konflikt ist seit vielen Jahren ein klassischer Gegen-stand der politischen Bildung im Rahmen der Analyse inter-nationaler Politik. Margret Johannsen hat hier ein sehr klar gegliedertes, übersichtliches und gut lesbares Lehrbuch vorgelegt, das man gerne jedem Lehramtsanwärter und jeder Lehrkraft zur Sicherung einer fundierten Sachanalyse wärmstens empfehlen möchte.

Gerhard Himmelmann

Rademacher, Helmolt (Hrsg.): Leitfaden konstruktive Konfliktbearbeitung und Mediation. Für eine veränderte Schulkultur. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts. 2007. 140 S., 12,80 Euro

Schröder, Achim/Merkle, Angela: Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention. Pädagogische Konzepte für Schule und Jugendhilfe. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts. 2007. 221 S., 14,80 Euro

Kaletsch, Christa: Demokratietraining in der Einwanderungsgesellschaft. Aktive Schülervertretung für Schü-ler, Lehrer und Eltern. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts. 2007. 232 S., 14,80 Euro

In den letzten Jahren haben die Fragen von Konflikten und Gewalt an Schulen, von konstruktiver Konfliktbearbeitung, von Moderation und Mediation sowie von Sozialem Lernen, Partizipation und Demokratie-Lernen in Schulen verstärkte Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Hier wird eine politische Bildung „der anderen Art" betrieben, die von Politikdidaktikern und Politiklehrkräften noch sehr viel intensiver zur Kenntnis genommen werden sollte. Vielfach werden in diesen Ansätzen neue Verbindungen von Schulpädagogik zur Kultur- und Sozialpädagogik und zur Politischen Bildung geknüpft. Zugleich wurden größere Initiativen wie das BLK-Projekt „Demokratie lernen & leben" ins Werk gesetzt. Inzwischen sind verschiedene „Praxisanleitungen", „Leitfäden" bzw. „Handbücher" zu diesen Themen erschienen. Die Ergebnisse sind insgesamt beachtlich.
Der von Helmolt Rademacher herausgegebene „Leitfaden" gibt praxistaugliche Antworten zu den vielfältigen Fragen der Kon-fliktbearbeitung an Schulen. Thematisiert werden besonders: Demokratietraining, Mediation und Service-Lernen. Der Herausgeber ist hessischer Projektleiter für Mediation und Partizipation im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben" und Mitglied im Leitungsteam „Mediation in Erziehung und Bildung" des Bundesverbandes Mediation e. V. Die weiteren Autorinnen sind erfahrene Schulleiterinnen (Regina Lüneberg und Wulfhild Schwietzer) bzw. freie Journalistin und Schulentwicklungstrainerin (Christa Kaletsch). Sie bieten fundierte Praxisanleitungen zur Streitschlichtung und Persönlichkeitsstärkung, zur Peer-Mediation und Demokratietraining sowie zum Sozialen Lernen.
Die sachkundigen Beiträge konzentrieren sich auf die pädagogischen Möglichkeiten einer veränderten Schulkultur im Prozess der Ausweitung von Ganztagsschulen. Sie leisten damit einen innovativen Beitrag zur aktuellen bildungspolitischen Entwicklung von Schulen.

Der „Leitfaden" von Achim Schröder und Angela Merkle konzentriert sich speziell auf die Phänomene von Konflikt und Gewalt bei Heranwachsenden. Achim Schröder ist Professor für Kulturpädagogik und Jugendarbeit am Fachbereich Sozialpädagogik der Hochschule Darmstadt und zugleich Leiter des Projekts „Pädagogische Konflikt- und Gewaltforschung". Angela Merkle arbeitet als freie Mitarbeiterin am gleichen Projekt.
Ziel dieses Leitfadens ist es, jugendpädagogische Verfahren und Methoden zu entwickeln, mit Konflikten und Gewalt an Schulen und in der Jugendhilfe sozialverträglich umgehen zu lernen. Die Autoren stellen eine breite Palette praxiserprobter Ansätze, Beispiele, Projektentwürfe und Trainingsprogramme im Bereich von Anti-Aggressions-Training, Sozialem Lernen und Zivilcourage-Training vor. Sie befassen sich auch mit spezifisch szenischen Verfahren und medienpädagogischen Angeboten. Schließlich thematisieren sie Fragen zur Forschungslage und eröffnen Kontakte zu Forschungseinrichtungen.
Insgesamt präsentieren Schröder und Merkle ein übersichtliches, doch durchaus differenziertes Spektrum schul- und ju-gendpädagogischer Gewaltprävention. Neben der theoretischen Einordnung haben auch Beschreibungen von Verfahren und Methoden sowie von Abläufen, Effekten und kritischer Evaluation ihren Platz. Man kann die Lektüre dieses Buches nur warm empfehlen, zumal sich in jüngster Zeit gezeigt hat, dass unter dem Aspekt der Schulentwicklung (Ganztagsschulen) ohnehin eine engere Verknüpfung von politik- bzw. demokratiedidaktischen mit sozialpädagogischen Ansätzen angestrebt wird.

Christa Kaletsch wiederum ist Fachjournalistin, freie Trainerin, Beraterin und Programmentwicklerin im speziellen Bereich der Konfliktbearbeitung, Partizipation und Zivilcourage. Sie ist tätig im hessischen Modell der Schulmediation und im BLK-Projekt „Demokratie lernen & leben", das in Hessen derzeit eine Transferphase durchläuft. Das von ihr präsentierte Buch zum Demokratie-Training entwickelt ein Programm der „Ermutigung", der Stärkung des „Selbstbewusstseins" und der „Mitwirkung" von Kindern und Jugendlichen an Entscheidungsprozessen, vor allem in Schülervertretungen. Die Autorin will „Lust auf kritische Auseinandersetzung" (S. 52) machen und einen sensiblen Blick auf die Universalität von Menschenrechten entwickeln. Jugendliche sollen zu einer fundierten Urteilsbildung kommen. Die Stichworte lauten hier u. a. Demokratiepädagogik, Demokratieverständnis und Demokratie-Training vor dem Hintergrund einer sich kulturell immer weiter sich ausdifferenzierenden Einwanderungsgesellschaft.
Ausführliche Moderatoren- und Methodenhinweise stärken die Praxistauglichkeit und Aussagekraft dieses Buches. In theoretischer Perspektive hätte sich die Autorin gleichwohl den Ansatz der „Demokratie als Lebensform" intensiver zunutze machen sollen. Eine besondere Stärke liegt jedoch in den zahlreichen „Dilemma-Planspielen", die es jeder Lehrkraft ermöglichen, selbst in die Arbeit mit Werte-, Moral- und Urteilsbildung einzusteigen. Daher kann auch die-ses Buch interessierten Lehr-kräften nur nachdrücklich emp-fohlen werden.

Gerhard Himmelmann

Rüttgers, Jürgen: Die Marktwirtschaft muss sozial bleiben. Eine Streitschrift. Kiepenheuer & Witsch, Köln 2007, 276 S., 19,90 Euro

Sicherlich könnte diese Streitschrift Ihren Platz auch in einem Fach behaupten, das schlicht „Politik" heißt. Nachdrücklicher gilt dies jedoch für ein Fach, das „Politik-Wirtschaft" betitelt ist. In den Kerncurricula für Politik-Wirtschaft wird hervorgehoben, dass das System der Sozialen Marktwirtschaft fester Bestandteil des Unterrichts in diesem Fach sein muss.
Seit Mitte der 1990er Jahre, so argumentiert nun Jürgen Rüttgers, haben wir eine Welle eines marktradikalen Liberalismus erlebt, der mit dem Hinweis auf die Globalisierung und auf die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft für eine „soziale Entpflichtung des Kapitals" (S. 32) plädierte. Erreicht werden sollte der „Abbau von Investitionshindernissen" und der „Umbau des Sozialstaates". Gemeint waren die „Reform" von steuerlichen, ökologischen und arbeitsrechtlichen Standards. Mit Jürgen Rüttgers haben jedoch zahlreiche Beobachter den Eindruck gewonnen, dass die Apologeten von Markt und Wettbewerb weit über das Ziel hinausgeschossen sind. Hier greift Jürgen Rüttgers ein, indem er sieben „neoliberale Lebenslügen" aufgreift, die in der Öffentlichkeit immer wieder vor-getragen werden (S. 61 ff). Die erste Lebenslüge handelt von der Vorstellung, dass Steuersenkungen quasi automatisch zu mehr Arbeitsplätzen führten. Die zweite bezieht sich auf die Ansicht, dass die Steuern in Deutschland generell zu hoch seien. Die dritte behauptet, dass die Mitbestimmung die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft beeinträchtige. Die vierte Lebenslüge zielt auf die zu große Macht der Verbände (der Gewerkschaften) mit der Folge der Verkrustung der deutschen Wirtschaft. Die fünfte wiederum behauptet, die Löhne seien zu hoch. Die sechste be-zieht sich darauf, dass die Standortnachteile in Deutschland massive Arbeitsplatzverlagerungen ins Ausland nach sich zögen. Die siebte Lebenslüge schließlich fordert mehr Zuwanderung, weil bei uns die Fachkräfte fehlten.
Jürgen Rüttgers wendet sich in seiner Streitschrift gegen ideologische oder interessenbestimmte Einseitigkeiten in der wirtschaftspolitischen Debatte. Er setzt sich scharfsinnig, kritisch und differenziert mit den o. g. Themen auseinander. Er meint, Europa stehe seit einiger Zeit unter der Maxime „mehr Konkurrenz und weniger Solidarität" (S. 78). Rüttgers versteht sich als ein klassischer Vertreter der Sozialen Marktwirtschaft, wie sie in der Nachkriegszeit durch Erhard und Alfred Müller-Armack vertreten wurde. Er plädiert dafür, dass der Staat für eine ausgleichende Fairness und soziale Gerechtigkeit Sorge tragen müsse. Die Prinzipien der Marktwirtschaft müssten durch die Grundsätze eines solidarischen Sozialstaates ergänzt werden (S. 152).
Jürgen Rüttgers vertritt also pointierte Thesen, die für einen problemorientierten Unterricht im Fach Politik-Wirtschaft zur Sicherung einer seriösen Kontroversität herangezogen werden sollten. Immerhin spricht hier ein einflussreicher Spitzenpolitiker und Ministerpräsident eines großen Bundeslandes.

Gerhard Himmelmann

POLITIK unterrichten LITERATURservice: PuLs I/2008 *(Nr. 1–23)*

Eine Auswahlbibliografie zu Arbeitsfeldern der politischen Bildung, zusammengestellt von Dietrich **Zitzlaff** Kampstraße 12, 23714 Bad Malente (Tel. 045 23/65 84) und Jürgen **Walther,** Berlin

Zum Einstieg:

Die Bundeszentrale für politische Bildung als anregende Helferin

Die Bearbeiter, damit konfrontiert, dass für den ersten neuen Literaturservice zwei Druckseiten zur Verfügung stehen, begründen ihre Auswahl so: Niedersächsische Politik-Lehrende und -Lernende sind durch den Fortfall ihrer (verdienstvollen) Landeszentrale für politische Bildung in besonderem Maße benachteiligt. Andererseits und glücklicherweise: Das Angebot der Bundeszentrale für politische Bildung/BpB (Adenauerallee 86, 53113 Bonn / Tel. 02 28/99 51 50 / Fax 02 28/99 51 51 13 / info@bpb.de) konnte in den letzten Jahren – vor allem im Bereich der Sachliteratur – so stark ausgebaut werden, dass die PuLs-Erarbeiter zu dem Schluss kamen, gerade niedersächsischen DVPB-Mitgliedern zu empfehlen, es intensiv zu nutzen. JÜRGEN FAULENBACH, Leiter des BpB-Bereichs „Print", nannte in (***1**) die Zahl von 360 Titeln; darüber hinaus könne man unter www.bpb.de weitere Angebote erfahren, die nach Erscheinen von (***1**) neu verfügbar werden. Sie können sich betr. Neuerscheinungen zudem über www.bpb.de/newsletter kundig machen. – Bestellen Sie bitte rasch, nachdem Ihnen Titel bekannt wurden! Manche Publikationen können schnell vergriffen sein (– andererseits: Es besteht die Chance, dass sie erneut in einem späteren Verzeichnis angeboten werden.). Ihre Bestellungen sind an den bpb-Vertrieb DVG, Postfach 1149, 53333 Meckenheim zu richten (dvg@dvg-ff.com / www.dvg-ff.com / Fax 022 25/92 61 60 / Nachfragen: Tel. 022 25/92 61 85). Die zuletzt erschienene Bestellbroschüre – in der Mitte mit Anforderungsformular – kam Ende März 2008 und „gilt" bis zum Oktober:

***1** Publikationsverzeichnis Frühjahr 2008; 106 S. / kls. (neu im Heft Personenregister S. 101–106 und die Gliederung).Viele Angebote sind Lizenzausgaben (LA: siehe [**2**]ff.); die „Bereitstellungspreise" je Titel liegen zwischen einem und 6 Euro; manche Titel – s. z.B. (**18**) bis (**23**) – werden kls. beigelegt; der Versandpreis bis 20 kg ist 4,60 Euro. – Dieser und jener Titel wurde als BpB-Ausgabe etwas gekürzt.

Nach zahlreichen „Erfahrungsjahren": Qualität und Quantität sind insgesamt beeindruckend; für manche Titel kann man sich mehr Kontroversität wünschen, für diesen und jenen eine stärkere Überwindung von Fachenge. Oder: Kann es wieder mehr didaktische Werkstatt- und Arbeitstagungs-Bücher geben? – Schließlich auch: Welches andere Fach hat solche Möglichkeiten?

Nach einer Ausgabe von 1992 gibt es kein gedrucktes Gesamtverzeichnis von BpB-Publikationen mehr, und für die laufenden Publikationsverzeichnisse der BpB ist – angesichts von thematischen Kapitel-Überlappungen – (auch) ein Stichwortregister kein unsachlicher Wunsch.

- *14 ausgesuchte Titel der „Schriftenreihe", die in (**1*) von Best.-Nr. 1350 bis 1686 reicht*

(alle mit 2007 für die BpB vermerkt, mit den aufgeführten Auflagen-Angaben erstmals im Frühjahrsverzeichnis 2008)

* = Bibliografie; *SR = Sammelrezension; wLiA = wichtige Literatur in Anmerkungen // ! = besonders bemerkenswert // *INT = Internet-Angaben / kls. = kostenlos // LA = Lizenzausgabe // Bedenken Sie bitte, dass aus Gründen des Umfangs selbst bei neu hereingenommenen Titeln der „Schriftenreihe" ausgewählt werden musste! – Die hereingenommenen Titel wurden nach Durchsicht durch Zusatzangaben der Bearbeiter ergänzt, damit Sie inhaltlich etwas mehr wissen.

2 WEIDENFELD, WERNER / WESSELS, WOLFGANG (Hrsg.): Europa von A bis Z. Taschenbuch der europäischen Integration; 10. Aufl. 2007 (LA Nomos, Baden-Baden; 512 S.); 496 S. / 2 Euro (‚Europ. Einigung im historischen Überblick' / ‚Europa zum Nachschlagen' von ‚Afrikapolitik' bis ‚Zuständigkeiten: Instrumente und Kompetenzen' von zahlreichen Verfassern / ‚Europa-ABC' / ‚Europa in Zahlen' / *‚Europa im Internet' / ‚Chronologie der europ. Integration' / Sachreg.) – **Best.-Nr. 1393**

3 GRÄBER-SEISSINGER, UTE / VAN DER HOUT, ROBIN / JAHN, GABRIELE / MÜLLER-FOELL, CHRISTOPH / PEUKER, ROBERT: Recht A–Z. Fachlexikon für Studium und Beruf (LA Bibliogr. Inst. & F.A. Brockhaus, Mannheim); 544 S. / 4 Euro (Von ‚Abdingbarkeit' bis ‚zwingendes Recht, Ius cogens') – **Best.-Nr. 1614**

4 FISCHER, DORIS / LACKNER, MICHAEL (Hrsg.): Länderbericht China; 3., vollständ. überarb. Aufl. / 567 S. / 2 Euro (* nach den Beitr. / Hauptteile ‚Materielle Grundlagen', ‚Histor. Grundlagen', ‚Politisches System u. Modernisierung', ‚Wirtsch. Entwicklung und binnenwirtschaftl. Krisenpotenziale', China und die Welt', ‚Entwicklung der Rechtsordnung', ‚Gesellschaftl. Modernisierung' / Auch Beiträge über Bildungswesen, Bildung und Wissenschaft) – **Best.-Nr. 1631**

5 DECKER, FRANK / NEU, VIOLA (Hrsg.): Handbuch der deutschen Parteien (LA VS Verl., Wiesbaden); 440 S. / 4 Euro (‚Allgemeiner' u. ‚Lexikalischer Teil' / Autoren- u. Personenreg.) – **Best.-Nr. 1640**

6 WOLFRUM, EDGAR: Die geglückte Demokratie. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von ihren Anfängen bis zur Gegenwart (LA J.G. Cottasche Verlagsbuchh. Nachf., Stuttgart 2006); 694 S. / 4 Euro (*! Quellen u. Lit. S. 621–649 / Zeittafel S. 555–586 / Tab., Karten S. 586–620 / Orts- u. Sachreg. S. 651–680) – **Best.-Nr. 1641**

7 BECK, ULRICH: Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit (LA Suhrkamp, Frankfurt a. M.); 439 S. / 6 Euro (*S. 415–439 / Unter den Kap. ‚Gefühlter Krieg, gefühlter Frieden. Die Inszenierung der Gewalt' u. ‚Kritische Theorie der Weltrisikogesellschaft') – **Best.-Nr. 1644**

8 BpB (Hrsg.) / DALLINGER, GERNOT (Red.): Staatsrecht der Bundesrepublik Deutschland; aktualis. Aufl.; 461 S. / 2 Euro (Stichwortreg.) – **Best.-Nr. 1646**

9 BEVC, TOBIAS: Politische Theorie (LA UVK Verlagsgesell. Konstanz); 309 S. / 2 Euro (*S. 304f. / Reg. S. 307–309 / Hauptgliederung: ‚Grundbegriffe', ‚Grundelemente der Politik' u.a.m. / * Getrennt in Primär u. Sekundärlit. mit Annotierungen). – **Best.-Nr. 1668**

10 BEHRINGER, WOLFGANG: Kulturgeschichte des Klimas. Von der Eiszeit bis zur globalen Erwärmung (LA Beck, München); 352 S. / 4 Euro (*S. 327f. / mit Schb. u. Bildern u. gr. (!) Reg.) – **Best.-Nr. 1669**

11 KENNEDY, PAUL: Parlament der Menschheit. Die Vereinten Nationen und der Weg zur Weltregierung (LA Beck, München); 400 S. / 4 Euro (wLiA! / Glossar u. Abkürzungsverz. / Charta der VN S. 359–383 / Reg.) – **Best.-Nr. 1672**

12 GEULEN, CHRISTIAN: Geschichte des Rassismus (LA Beck, München); 128 S. / 4 Euro (gegl. *!S. 120–124 /Personen- u. Sachreg. Antike bis jetzt) – **Best.-Nr. 1677**

13 MOMMSEN, MARGARETA / NUSSBERGER, ANGELIKA: Das System Putin. Gelenkte Demokratie und politische Justiz in Russland (LA Beck, München); 224 S. / 4 Euro (wLiA! S. 199–221 / Personenreg. /Schlusskap. ‚Epilog: Das System Putin ohne Putin?') – **Best.-Nr. 1678**

14 World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. Erste World Vision Kinderstudie (LA Fischer Taschenbuch Verl., Frankfurt a. M.); 441 S. / 4 Euro (*!S. 429–441 / Konzeption, Koordination KLAUS HURRELMANN, SABINE ANDRESEN; TNS INFRATEST Sozialforschung / mit überrasch. Kap. wie ‚Die Schule – frühe Vergabe von Lebenschancen' u. ‚Kinderpersönlichkeiten: Porträts von 12 Mädchen und Jungen') – **Best.-Nr. 1680**

15 ALTMANN, DANIEL: 24 Stunden. Wie die globale Wirtschaft funktioniert (LA Campus, Frankfurt a. M.); 270 S. / 4 Euro (wLiA S. 249–264 / Reg.) – **Best.-Nr. 1683**

- *Aus der Reihe „Einzelpublikationen"*

16 Weltbank / bpb (Hrsg.): Entwicklung und die nächste Generation. Weltentwicklungsbericht 2007; 374 S. / 6 Euro (*!S. 301–328 / ‚Ausgewählte Kennzahlen'; S. 329– 368 / Stichwortverz. / Unter den 9 Kap.: ‚Jugend, Armutsverringerung und Wachstum', ‚Lernen für Beruf und Leben', ‚Wahrnehmung bürgerschaftlicher Rechte und Pflichten', ‚Jugendpolitik und ihre richtige Umsetzung') – **Best.-Nr. 2I82**

- *Aus der Reihe „Pocket. Kleine Lexikonreihe für Jugendliche"* (160 S. / 1 Euro / Schb., Karikaturen, Tab.)

17 ARTZ, VERENA: Pocket Zeitgeschichte. Deutschland 1945–2005 – Best.-Nr. 2555

Ï% Aus der Reihe „Thema im Unterricht"

18 SCHOLZ; LOTHAR (Manuskript) MÖCKEL, IRIS (verantw. f. Konzept u. Red.) / EIERMANN, MARTIN (Mitarb.): Grundgesetz für Einsteiger und Fortgeschrittene; 14. Aufl. Okt. 2007; 38 Arbeitsblätter / kls. (im Anhang GG S. 1–40 / Auszug Weimarer Verfassung S. 40f. / Stichwortreg. hintere innere Umschlagseite) – **Best.-Nr. 5317**

- *Aus der Reihe „Themenblätter für die Grundschule"*

19 ARTZ, MARTINA / SIMME, PETRA: Grundrechte. Allerlei Familienbande (Nr. 3 Sept. 2007); mit 15fachem Arbeitsblatt / kls.) – **Best.-Nr. 5348**

- *Aus der Reihe „Themenblätter im Unterricht"* (jeweils ein vierfarb. Arbeitsblatt 26mal im Abrissblock für Lernende /4 S. Lehrerhandreichung u. Adressen / * u. *INT / kls. / ersch. Okt. 2007 / auf den letzten Umschlagseiten stehen alle lieferbaren Titel):

20 ZANDONELLA, BRUNO: Europa der 27 (Nr. 65) – **Best.-Nr. 5958**

21 BEHRINGER, JEANNETTE: Mitmischen: Neue Partizipationsformen (Nr. 66) – **Best.-Nr. 5959**
22 GÜNGÖR, MURAT / LOH, HANNES: Inländisch, ausländisch, deutschländisch (Nr. 67) – **Best.-Nr. 5960**
23 SCHMITT, ALEXANDER / STEIGE, STELLA: Unternehmensethik. Eigentum verpflichtet (Nr. 68) – **Best.-Nr. 5961**

bpb: Bundeszentrale für politische Bildung

www.bpb.de

Stellungnahme zum Kerncurriculum „Gesellschaftslehre" IGS, Jahrgänge 5-10

Das Kerncurriculum Gesellschaftslehre, IGS, Kl. 5-10, hat gewisse Vorzüge gegenüber dem Kerncurriculum Politik für HS und RS. Doch auch dieses Kerncurriculum teilt die allgemeine Ungewissheit über den Kompetenzbegriff [1].

Auf S. 5 werden als Kompetenzen definiert: Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Bereit-schaften, Haltungen und Einstellungen. Auf S. 9 werden weitere Kompetenzbegriffe genannt. Zu erwähnen sind die unterschiedlich zu interpretierenden Begriffe wie „Kompetenzbereiche" (Fachwissen, Beurteilung und Bewertung sowie Erkenntnisgewinnung und Kommunikation) und die „Anfor-derungsbereiche" (Reproduktion, Reorganisation und Problemlösung), schließlich die im Anhang abge-druckten „Operatoren". Allen diesen Zugängen liegt ganz offenbar ein unterschiedlicher Kompetenzbegriff zugrunde.

Ein gewisses Gegengewicht gegen die unklare Verwendung des Kompetenzbegriffs bilden die be-grüßenswerten Beispiele anhand der Lernfelder (Kap. 3.1). Ebenso begrüßenswert erscheint das Beispiel für die Planung einer Unterrichtseinheit (Anhang A2, S. 33), an dem sich gerade Lehramtsanwärter orientieren können.

Es bleibt die einsichtige und wohl nicht unberechtigte Forderung, dass zumindest in ein und demselben Bundesland eine Angleichung der curricularen Fachbegriffe erreicht werden sollte – zumal in annähernd parallelen Fächern wie Gesellschaftslehre (IGS) und Politik (HS und RS).

Prof. Dr. G. Himmelmann
Vorsitzender der DVPB Niedersachsen

[1] *Die Unklarheiten über den Kompetenzbegriff werden auch nicht gelöst in der neuen Schrift: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2008.*

Stellungnahme zu den Kerncurricula Politik für die Haupt- und Realschule

Bei der Prüfung der beiden Kerncurricula fällt zunächst auf, dass sie in ihrer neuen „Kompetenzorientierung" recht anspruchsvoll, aber in den Aussagen auch nicht problemlos, sondern vielmehr noch erklärungsbedürftig sind. Eine konkrete Anwendung in einer Unterrichtsplanung, wie etwa das Beispiel auf S. 33 des Kerncurriculums „Gesellschaftslehre" darstellt, wäre sehr hilfreich und auch in den Kerncurricula für die HS und RS zu empfehlen. Solche Beispiele können den Lehrkräften deutlich machen, wie eine praktische Verbindung der Inhaltsdimension und der Kompetenzorientierung des Politikunterrichts ausgestaltet werden kann.

Die Kerncurricula HS und RS zeigen, wie wenig eindeutig die Vorstellungen über den Kompetenzbegriff insgesamt noch sind [1], obwohl in der Dreiteilung von Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz das Bemühen um Konzentration deutlich wird.

Es bleibt anzumerken:

1. In den Kerncurricula werden „Kompetenzen" zunächst definiert als „Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen" (S. 5).
2. Dann wird auf „soziale" und „personale" Kompetenzen verwiesen (S. 6).
3. Auch die Begriffe wie „Medien"- und „Methodenkompetenzen" tauchen auf (S. 7).
4. Schließlich wird eine eigene Kompetenzsystematik für HS und RS eingeführt. So werden die „prozessbezogenen" Kompetenzen definiert als: „Analysekompetenz", „Urteilskompetenz" und „Handlungskompetenz". Hinzugefügt wird das „Orientierungswissen" als eigener Kompetenzbereich. Die Arbeit mit den prozessbezogenen Kompetenzen wird hinter Kap. 3.1 ausführlich mit Hilfe von „Schlüsselfragen" erörtert.
5. Das „Orientierungswissen" wird schließlich als „Inhaltsbezogene Kompetenz" angesprochen und anhand der verpflichtenden „Themenfelder" erörtert. Hier wäre eine Verknüpfung mit den prozessbezogenen Kompetenzen sehr wünschenswert.
6. Verwirrend bleibt, dass mit den „Anforderungsbereichen" eine weitere Kompetenzsystematik eingeführt wird, die wiederum mit den neuen Untergliederungen „Reproduktionsleistungen", „Reorganisations- und Transferleistungen" sowie „Reflexion und Problemlösung" ausgefüllt werden.
7. Es ist schließlich auch nicht zu übersehen, dass die „Operatoren" wiederum eine eigene Kompetenzsystematik enthalten, die freilich gänzlich von den Inhalten absieht.
8. Letztlich zeigt ein Vergleich mit dem Kerncurriculum „Gesellschaftslehre", dass die Kompetenzsystematik des Kerncurriculums HS und RS eigene Wege geht, also einer anderen Systematik folgt wie die des Kerncurriculums „Gesellschaftslehre". Ein Abgleich zwischen diesen Kerncurricula erscheint angebracht.

Abschließend sei gesagt: Es zeigt sich, dass die Umstellung der Curricula von einer Inhalts- und Inputorientierung auf Kompetenzen und Outputorientierung gleichwohl nicht auf die Angabe fachlicher Kernkonzepte – also Inputs – verzichten kann. Da jedoch die Arbeit mit „Kompetenzen" und mit „Outputs" neu ist, sollten die Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Kompetenzen und Inhaltsdimensionen stärker hervorgehoben werden. Die Kerncurricula sollten den Lehrkräften und den Teilnehmern der Vorbereitungsseminare die als zentral bedeutsam erkannten Kompetenzen anhand von übersichtlichen Planungsbeispielen für die angegebenen Themen/Inhaltsfelder verdeutlichen. Es sollten weitere „Beispiele", wie sie etwa unter 3.4 angedeutet sind, dargeboten werden. Als Vergleichsbeispiel sei nochmals auf das Kerncurriculum „Gesellschaftslehre" verwiesen.

Prof. Dr. Gerhard Himmelmann
Vorsitzender der DVPB Niedersachsen

[1] Die Unklarheiten über den Kompetenzbegriff werden auch nicht gelöst in der neuen Schrift: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2008.

Die Zukunft der Vergangenheit – Geschichts- und Politikunterricht vor neuen Herausforderungen

Eine Fachtagung des Niedersächsischen Kultusministeriums in Kooperation mit dem Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V., Landesverband Niedersachsen - Stiftung niedersächsische Gedenkstätten - Verband der Geschichtslehrer Deutschlands e.V., Landesverband Niedersachsen - Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V, Landesverband Niedersachsen - Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS)

5. September 2008 – 10:00 bis 17:00 h

Erstmalig wollen Vertreter der Gedenk- und der Kriegsgräberstätten zusammen mit den historisch-politischen Wissenschaften und Lehrerinnen und Lehrern nach Gemeinsamkeiten und Grenzen für eine zukünftige Didaktik suchen. Möglichkeiten, Formen und Fragen der aktuellen Erinnerung an die Verbrechen des Nationalsozialismus und die Opfer des Zweiten Weltkrieges stellt diese Fachtagung des Niedersächsischen Kultusministeriums zur Diskussion.

Ort
Die Fachtagung findet im Gebäude der Region Hannover, Hildesheimer Straße 20, statt.

Kosten
Sofern keine generelle Dienstreisegenehmigung vorliegt, bitten wir Sie, bei der für Sie zuständigen Dienststelle einen entsprechenden Dienstreiseantrag unter Beifügung dieses Einladungsschreibens zu stellen.

Kontakt/Anmeldung
Informationen zur Fachtagung erhalten Sie bei
Knuth Erbe, Koordinator Jugend und politische Bildung
Niedersächsisches Kultusministerium
Schiffgraben 12, 30159 Hannover - Tel. 0511/120 7149
knuth.erbe@mk.niedersachsen.de

Die **Anmeldung** kann unter http://vedab.nibis.de/veran.php?vid=29437 vorgenommen werden.

Errata – Politik unterrichten – 2/2007

Liebe Leserinnen und Leser,
leider haben wir trotz größter Sorgfalt einige Fehler bei der Drucklegung der letzten Ausgabe unserer Mitgliederzeitschrift übersehen.
Beim Aufsatz von Manfred Quentmeier „Grundlagen einer neuen interdisziplinären Didaktik der Politischen Bildung" muss auf Seite 13 folgende Ergänzung eingefügt werden:

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 im Sinne internationaler Völkerverständigung wesentlicher Bestandteil der Politischen Bildung sein. Das neue niedersächsische Kerncurriculum für das Fach Politik-Wirtschaft schreibt zum Beispiel für die gymnasiale Oberstufe ab 2009 die Hälfte der Lernfelder mit internationalem Schwerpunkt vor. Realistisch lassen sich diese Lernfelder aber nur durch eine multiperspektivische und interdisziplinäre Betrachtungsweise mit Hilfe verschiedener Bezugswissenschaften vermitteln.

Auf der Seite 25 muss die umseitige Grafik gegen die auf Seite 56 abgedruckte ausgetauscht werden!

Vielen Dank für Ihr Verständnis.
Redaktion
Politik unterrichten

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

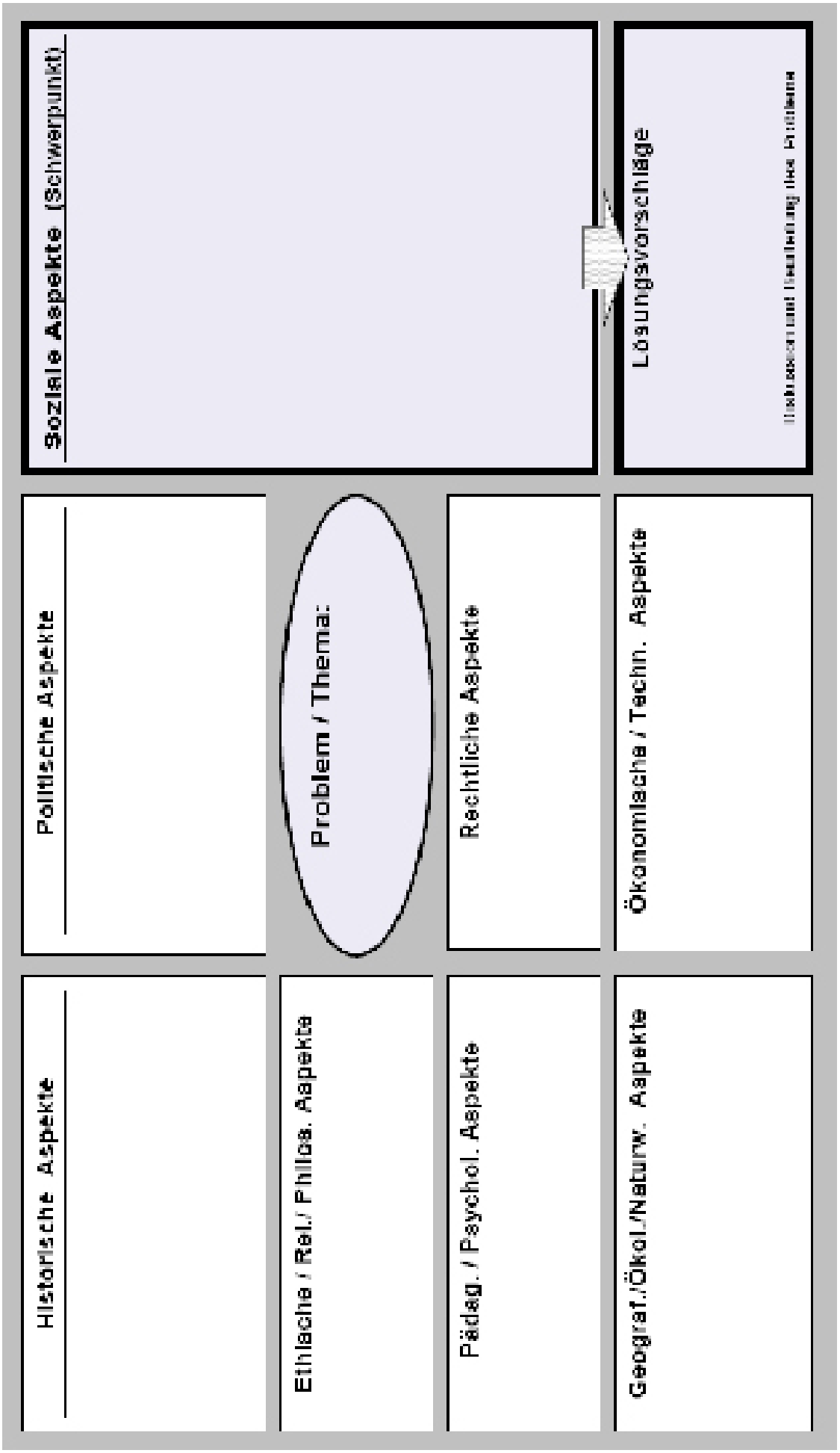
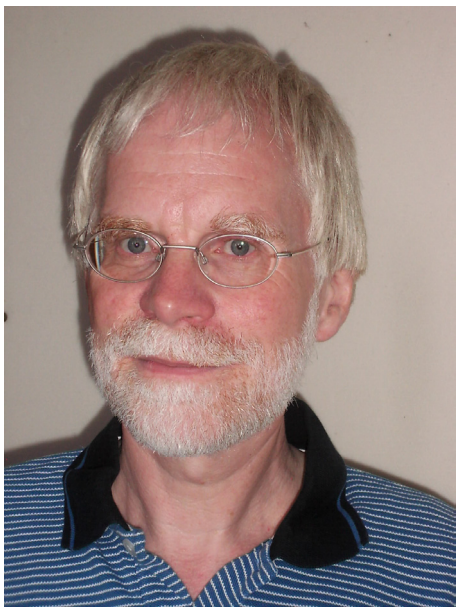


Abbildung 11: "Braunschweiger Modell" - Nach der Problemanalyse muss eine didaktische Redutkion (Auswahl) erfolgen.

Arbeitsmarktinstitutionen und Arbeitslosigkeit

Günther Grunert*



Trotz des wirtschaftlichen Aufschwungs sind die Forderungen nach einer weiteren Deregulierung des Arbeitsmarktes nicht verstummt. So veröffentlichte die „Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft" im Juli letzten Jahres das Ergebnis einer Umfrage unter 29 „führenden deutschen Wirtschaftswissenschaftlern", nach der eine weitere Flexibilisierung des Arbeitsmarktes die stärksten Impulse für ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum bringe und daher die wichtigste politische Maßnahme zur Verstetigung des Aufschwungs sei. Führt eine Arbeitsmarktflexibilisierung tatsächlich zu mehr Wachstum und Beschäftigung? Und sind Arbeitsmarktinstitutionen nichts als Störfaktoren, die Marktunvollkommenheiten und folglich Arbeitslosigkeit verursachen?

1. Einleitung

In der neoklassischen Modellwelt eines vollständigen und flexiblen Arbeitsmarktes ist der Befund eindeutig: Arbeitslosigkeit – so die Einschätzung - entsteht aus Marktunvollkommenheiten, die der Heraus bildung eines markträumenden Gleichgewichtsreallohnsatzes im Wege stehen. Regulierungen des Arbeitsmarktes stellen in dieser Sicht Abweichungen vom reinen Markt dar, erzeugen oder verstärken Marktunvollkommenheiten und führen mithin zu Arbeitslosigkeit. Die Therapie ist ebenso klar: Je stärker alle Regulierungen und Abweichungen vom ansonsten vollkommenen Arbeitsmarkt abgebaut werden, desto mehr wird die Arbeitslosigkeit zurückgehen.

Die Kritik der marktradikalen bzw. neoklassischen Deregulierungsbefürworter richtet sich folglich gegen das „institutionelle Regelwerk auf dem Arbeitsmarkt" generell und hierbei insbesondere gegen die Kündigungsschutzgesetzgebung[1], das System der Arbeitslosenunterstützung (die Höhe und Zahlungsdauer der Lohnersatzleistungen) und den Flächentarif. Der Kündigungsschutz führe zu höheren Entlassungskosten und halte damit die Unternehmen von vornherein davon ab, Arbeitskräfte einzustellen; darüber hinaus habe er negative Auswirkungen auf die Flexibilität in der Personalpolitik und damit auf die Produktivität der Betriebe, erhöhe die Kosten der Beschäftigung und mindere so die Einstellungsbereitschaft. Die Zahlung von Lohnersatzleistungen verringere die Arbeitsanreize und Suchaktivitäten der Arbeitslosen; die Folgen seien eine erhöhte Sucharbeitslosigkeit und eine Abschwächung des Wettbewerbs unter den Arbeitnehmern auf dem Arbeitsmarkt, was den Gewerkschaften die Durchsetzung höherer Löhne ermögliche und so wiederum eine steigende Arbeitslosigkeit verursache. Auch Flächentarifverträge behin-derten das freie Spiel von Ange-bot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, führten zu über-höhten Löhnen, einer falschen Lohnstruktur und damit zu höh-erer Arbeitslosigkeit. Es ist bereits an anderer Stelle argumentiert worden (Grunert 2004), dass die häufig vertretene These, vom Flächentarifsystem gingen negative Beschäftigungswirkungen aus, weder theoretisch noch empirisch haltbar ist. Im vorliegenden Beitrag soll nun gezeigt werden, dass auch die Behauptung beschäftigungsmindernder Effekte der anderen genannten Arbeitsmarktinstitutionen wenig überzeugend ist, weswegen auch (weitere) Einschränkungen beim Kündigungsschutz und bei der Arbeitslosenunterstützung keineswegs zu einer Verbesserung der Arbeitsmarktsituation führen.

Die Analyse ist wie folgt aufgebaut: Im Abschnitt 2 werden zu-nächst die Argumente, die die vermeintlich negativen Wirkungen der Kündigungsschutzgesetzgebung und der Arbeits losenunterstützung (im Folgenden auch vereinfacht als „institutionelle Schutzsysteme" zusammengefasst) belegen sollen, auf ihre Stichhaltigkeit überprüft. Abschnitt 3 wechselt die Perspektive und fragt danach, ob die genannten Arbeitsmarktinstitutionen Störfaktoren sein können, die einer effizienten Funktionsweise des Arbeitsmarktes entgegenwirken, und welche Auswirkungen auf die Qualifikationsinvestitionen eine Schwächung dieser Institutionen in einem Land wie Deutschland langfristig hat. In Abschnitt 4

** Dieser Aufsatz erschien in den WSI-Mitteilungen 4/2008. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Hans-Böckler-Stiftung.*

[1] Der Begriff „Kündigungsschutz" wird in diesem Aufsatz in einem weiten Sinn benutzt und meint Regelungen zum Schutz der Beschäftigung (employment protection legislation); er umfasst neben dem Kündigungsschutz im engeren Sinne auch die Regelungen für Leiharbeit und befristete Beschäftigung.

steht die in der öffentlichen Diskussion weitgehend ausgeblendete Nachfrageseite im Mittelpunkt; es werden die Folgen eines Abbaus der institutionellen Schutzsysteme für die gesamtwirtschaftliche Nachfrage analysiert. Abschnitt 5 geht der Frage nach, ob und inwieweit empirische Untersuchungen die herrschende Sicht zu den Arbeitsmarktinstitutionen stützen. Die Analyse endet mit einem Fazit (Abschnitt 6).

2. Zur Kritik an den Arbeitsmarktinstitutionen

Wie bereits erwähnt, wird oft darauf verwiesen, dass gesetzliche Kündigungsschutzbestimmungen im konjunkturellen Aufschwung zu einer zurückhaltenderen Einstellungspraxis führten. Dieses Argument übersieht jedoch, dass umgekehrt auch im Abschwung die Entlassung von Arbeitskräften erschwert wird. Der Kündigungsschutz verringert folglich die Beschäftigten-Fluktuation (Einstellungen und Entlassungen) und verlängert die durchschnittliche Dauer der Beschäftigungsverhältnisse; der Gesamteffekt auf die *Höhe* der Arbeitslosigkeit bleibt damit theoretisch unbestimmt. Allerdings dürfte sich mit der geringeren Fluktuation der Arbeitskräfte die *Struktur* der Arbeitslosigkeit ändern. Ein effektiver Kündigungsschutz erhöht die Zahl an stabilen Arbeitsplätzen und sorgt dafür, dass weniger Beschäftigte arbeitslos werden. Arbeitsuchende benötigen jedoch im Durchschnitt länger, um in Beschäftigung (zurück) zu finden. Damit steigt tendenziell die Langzeitarbeitslosigkeit, während die Kurzzeitarbeitslosigkeit sinkt (Nickell/Layard 1999; OECD 1999).

Auch das zweite angeführte Argument gegen die Kündigungsschutzgesetzgebung greift zu kurz: Danach habe der Kündigungsschutz negative Auswirkungen auf die Produktivität, erhöhe die Beschäftigungskosten und senke damit die Einstellungsbereitschaft der Unternehmen, sodass die Zahl der Beschäftigungsverhältnisse abnehme (Bonin 2004, S. 11). Die Ursachen seien, dass unproduktive Beschäftigungsverhältnisse aufrechterhalten würden, der Einsatzwille und die Motivation der Arbeitskräfte auf-grund fehlender Entlassungsdrohungen abnähmen und es den Arbeitnehmern erleichtert werde, sich organisatorischem Wandel zu widersetzen oder unkooperatives Verhalten zu zeigen. Diese Begründung ist einseitig, denn es lässt sich umgekehrt feststellen, dass ein effektiver Kündigungsschutz die Arbeitsplatzsicherheit und Arbeitszufriedenheit erhöht und dadurch die Leistungsbereitschaft der Beschäftigten fördert, die Motivation der Mitarbeiter durch größere Identifikation mit dem Unternehmen verstärkt, über die Stabilisierung der Beschäftigungsverhältnisse zu mehr Loyalität, Vertrauen und Kooperation auf Seiten der Arbeitnehmer führt. Hierdurch werden wesentliche Voraus setzungen für den Einsatz neuer Technologien in den Unternehmen geschaffen. Und insgesamt wird wegen der Verteuerung von Entlassungen eine sorgfältigere Auswahl der Be-werber bei Einstellungen bewirkt, was letztlich auch die Arbeits-produktivität steigert (zu empi-rischen Belegen für positive Produktivitätseffekte vgl. Storm/Naastepad 2007).

Mindestens ebenso wichtig ist ein weiterer Punkt, der kaum Be-achtung findet: Die größere Be-schäftigten-Fluktuation, die mit einem fehlenden oder schwachen Kündigungsschutz verbunden ist, erhöht nicht nur die Einstellungs-, Einarbeitungs- und Trainingskosten der Unternehmen, sondern verringert auch die Möglichkeiten, Lerneffekte bei der Produktion zu realisieren: Insbesondere bei neuartigen Produkten mit hohem technologischen Gehalt wachsen im Allgemeinen mit der Zunahme der kumulierten Produktionsmenge (und dem damit verbundenen Ansammeln von Lernerfahrungen) die Kenntnisse und Fertigkeiten der in der Produktion tätigen Arbeitskräfte, was – unabhängig von technologischen Veränderungen – zu bedeutenden Produktivitätssteigerungen (bzw. Stückkostenverringerungen) führt (dazu ausführlicher Grunert 1998, S. 105f). Der Erwerb eines solchen Erfahrungswissens, das an den einzelnen Betrieb gebunden und nicht einfach auf andere Be-triebe übertragbar ist, setzt aber einen bestimmten Grad an Kontinuität voraus, das heißt eine längere Verweildauer kooperierender Beschäftigter (mit gleichem Lernerfahrungsstand) in einem Unternehmen. Mit anderen Worten: „Learning by doing" ist effektiver, wenn der Personalumschlag in einem Betrieb geringer ist. Da ein stärkerer Kündigungsschutz mit einer niedrigeren Arbeitskräftefluktuation und einer längeren durchschnittlichen Dauer der Betriebszugehörigkeit einhergeht (Storm/Naastepad 2007; Auer et al. 2005), ergibt sich mithin eine positive Wirkung auf den Lernprozess, wodurch Pro-duktivitätswachstum und Ver-teilungsspielraum erhöht wer-den.

Was das System der Lohnersatzleistungen anlangt, ist es zwar richtig, dass die Zahlung von Arbeitslosenunterstützung tendenziell die Suchdauer nach einem neuen Arbeitsplatz verlängert. Jedoch ist es verfehlt, jede Verkürzung der Arbeitssuche mit gesamtwirtschaftlichen Wohlfahrtsgewinnen gleichzusetzen. Der Maßstab sollte vielmehr die „optimale Suchdauer" sein, die definiert ist als die „Länge der Arbeitslosigkeitsdauer, die benötigt wird, um einen Beruf auf mindestens gleichem Niveau wie vor Eintritt der Arbeitslosigkeit zu finden, jedoch bevor das Wissen veraltet ist" (Sesselmeier et al. 2006, S. 21). Die Arbeitslosenunterstützung ermöglicht es, dieses

Optimum zu erreichen.
Das heißt: Adäquate Lohnersatzleistungen erlauben längere Suchphasen, was zu einem besseren „matching" zwischen Arbeitsuchenden und offenen Stellen wie auch zu einer längeren Dauer der anschließenden Beschäftigungsverhältnisse führt. Dies wiederum geht einher mit positiven Effekten auf das gesamtwirtschaftliche Produktivitätswachstum, den Verteilungsspielraum und die Beschäftigung.
Natürlich ist nicht auszuschließen, dass die optimale Suchdauer überschritten statt unterschritten wird, wenn beispielsweise eine zu „generöse" Höhe und/oder Bezugsdauer der Unterstützungszahlungen übermäßig lange Suchphasen auslöst. Jedoch wird diese Gefahr m. E. vielfach überschätzt. Denn die meisten Arbeitslosen wissen, dass sich ihre Wiedereinstellungschancen umso mehr verschlechtern, je länger sie arbeitslos bleiben, da potentielle Arbeitgeber eine umso geringere Motivation und einen umso höheren Qualifikationsverlust vermuten, je länger ein Bewerber bereits arbeitslos ist. Eine unnötig lange Arbeitslosigkeitsdauer, die zudem das zukünftig zu erwartende Einkommen der Betrof fenen reduziert, liegt also nicht im Interesse der Arbeitslosen.
Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die neoklassische Behauptung eindeutig negativer Auswirkungen der Höhe und Zahlungsdauer der Lohnersatzleistungen auf die Suchaktivitäten der Arbeitslosen und damit auf die Beschäftigungssituation zurückgewiesen werden muss. Erwähnt sei noch, dass auch die damit verknüpfte These, die Arbeitslosenunterstützung führe über eine abgemilderte Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt zu höheren Lohnforderungen und entsprechend zu steigender Arbeitslosigkeit (s. o.), abzulehnen ist, da sie eine strikt inverse Beziehung zwischen Lohn- und Beschäftigungshöhe unterstellt, die sich nicht überzeugend herleiten lässt (dazu ausführlicher Grunert 2003).

3. Qualifikationen und institutionelle Arrangements

Institutionelle Regelungen auf dem Arbeitsmarkt werden häufig mit einer „Politik gegen die Märkte" gleichgesetzt. Tatsächlich aber können soziale Sicherungssysteme helfen, ein Markt versagen im Bereich der Formierung notwendiger Qualifikationen („skills") zu überwinden (vgl. zu Folgendem Estevez-Abe et al. 2003; Iversen/Soskice 2001). Die verschiedenen Produktmarktstrategien, die die Unternehmen verfolgen, sind nämlich an die Verfügbarkeit bestimmter Qualifikationen der Beschäftigten gebunden, die wiederum geeignete Formen und Niveaus sozialer Schutzmaßnahmen erfordern. Idealtypisch lassen sich drei Arten von Qualifikationen unterscheiden: *firmenspezifische*, *branchenspezifische* und *allgemeine* Qualifikationen. Diese Qualifikationen differieren hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit. Firmenspezifische Qualifikationen werden durch Ausbildung am Arbeitsplatz („on-the-job training") erworben und sind selten übertragbar (sie sind wertvoll für das Unternehmen, in dem die Ausbildung stattfindet, aber nicht für andere Unternehmen); branchenspezifische Qualifikationen beziehen sich auf die fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse, die in Berufsausbildung und –schulen vermittelt werden und auf eine bestimmte Branche beschränkt sind; allgemeine Qualifikationen sind be triebs- und branchenunabhängig.
Da der Wert *allgemeiner* Qualifikationen nicht von einem bestimmten Unternehmen oder ei ner besonderen Branche abhängt, sind allgemeine Qualifikationen weniger risikoreich als spezifische. Ohne institutionelle Regelungen würde daher ein Arbeitnehmer, der unter der Restriktion unsicherer Erwartungen hinsichtlich seines Arbeitsplatzes handelt, kaum in Qualifikationen investieren, die außerhalb eines bestimmten Unternehmens oder Sektors wenig wert sind, sondern versuchen, allgemeine, übertragbare Qualifikationen zu erwerben, die ihn nicht an einen einzelnen Betrieb oder eine spezielle Branche binden.
Um Investitionen in *spezifische* Qualifikationen zu ermöglichen und zu fördern, sind institutionelle Arrangements, die Schutz gegen Entlassungen oder Schutz bei Arbeitslosigkeit bieten, unabdingbar: Je höher der Kündigungsschutz, desto geringer ist tendenziell das Entlassungsrisiko, auch in konjunkturellen Abschwüngen, und desto länger ist die durchschnittliche Dauer der Betriebszugehörigkeit; je höher der Arbeitslosigkeitsschutz, desto geringer ist die Einkommensreduktion aufgrund von Arbeitslosigkeit. Sollen Arbeitnehmer in firmenspezifische Qualifikationen investieren, die außerhalb der betreffenden Unternehmen keinen Wert haben, benötigen sie einen hohen Grad an Kündigungsschutz, das heißt eine Garantie, dass sie lange genug in ihren Unternehmen bleiben können, um die Erträge solcher Investitionen (in Form höherer zukünftiger Einkommen) realisieren zu können.
Sind dagegen Investitionen in branchenspezifische Qualifikationen erwünscht, spielt der Kündigungsschutz eine geringere Rolle, da die abhängig Beschäftigten hier im Prinzip ohne Einkommensverluste von der einen zu einer anderen Firma wechseln können (sofern die erforderlichen Qualifikationen rein branchenspezifisch und nicht firmenspezifisch sind). Stattdessen rückt hier der Arbeitslosigkeitsschutz in den Mittelpunkt, das heißt der Schutz der „qualifizierten" Löhne bzw. der Schutz vor deutlichen Einkommensverringerungen im Fall von Arbeitslosigkeit. Entscheidend sind hier die Quote und die

Dauer der Lohnersatzleistun gen: Eine hohe Lohnersatzleistungsquote „belohnt" die Arbeitnehmer selbst dann für ihre spezifischen Qualifikationsinvestitionen, wenn sie arbeitslos werden, und beseitigt den Abwärtsdruck auf ihre Löhne, da qualifizierte Arbeitskräfte bei einem Jobverlust nicht zur Annahme von Arbeitsangeboten mit Lohnabschlägen gezwungen sind. Eine längere Zahlungs dauer der Lohnersatzleistungen gibt den arbeitslosen Arbeitnehmern, die in branchenspezifische Qualifikationen investiert haben, genügend Zeit, eine neue Stelle mit „passenden" Qualifikationsan forderungen (und gleicher Entlohnung wie zuvor) zu finden, insbesondere dann, wenn sie zur Ablehnung von Jobs berechtigt sind, die nicht ihren erworbenen Kernkompetenzen entsprechen. Wollen Unternehmen in Produktmärkten erfolgreich sein, die in hohem Maße spezifische Qualifikationen erfordern, sind sie auf Beschäftigte angewiesen, die bereit sind, diese Qualifikationen zu erwerben, obgleich dies ihre Abhängigkeit von bestimmten Arbeitgebern oder Arbeitgebergruppen erhöht. Nur bei einer Absicherung gegen die so entstehenden Ri-siken werden rational handelnde Arbeitnehmer dazu zu bewegen sein.

Institutionelle Regelungen wie Kündigungsschutz und Arbeitslosigkeitsschutz via adäquater Lohnersatzleistungen sind folglich keine Störung der effizienten Funktionsweise von Arbeitsmärkten; vielmehr erhöhen sie die Neigung der Arbeitnehmer, in firmenspezifische respektive branchenspezifische Qualifikationen zu investieren. Dies wiederum reduziert die Kosten der Unternehmen, die ansonsten zur Bereitstellung größerer finanzieller Anreize (z. B. vertraglich vereinbarte hohe Abfindungen bei Entlassungen oder unmittelbare finanzielle Anreize) gezwungen wären, um die Beschäftigten zu motivieren, sich solche für bestimmte Pro duktmarktstrategien erforderlichen Qualifikationen anzueignen.

Die vorangegangenen theoretischen Überlegungen sind für die Situation in Deutschland insofern bedeutsam, als sich hierzulande eine große Anzahl von (vor allem größeren) Unternehmen auf eine Kombination von branchenspezifischen und firmenspezifischen Qualifikationen stützt, die zu einem großen Teil im dualen Ausbildungssystem von den Arbeitnehmern erworben werden (im Gegensatz etwa zu den USA oder Großbritannien, wo die do-minierenden Produktmarktstrategien der Unternehmen weit mehr auf allgemeinen Qualifikationen, das heißt einer allgemeinen Schul- und Berufsausbildung, basieren). Eine (weitere) Einschränkung des Kündigungs- und des Arbeitslosigkeitsschutzes könnte *langfristig* durchaus eine abneh mende Bereitschaft der Arbeitnehmer zur Folge haben, Investitionen in die genannten spezifischen Qualifikationen vorzunehmen: Wenn durch die Hartz-Gesetze auch für qualifizierte Arbeitskräfte die Höhe und die Bezugsdauer der Lohnersatzleistungen deutlich gekürzt werden, wenn der früher bestehende Qualifikationsschutz bei der Definition zumutbarer Arbeit gänzlich abgeschafft wird, reduziert dies die Anreize für Arbeitnehmer, branchenspezifische Qualifikationen zu erwerben. Wenn Beschäftigte bei redu-ziertem Kündigungsschutz schneller entlassen werden können oder nur befristete Arbeitsverträge erhalten, so wird dies kaum ihre Motivation stärken, in firmenspezifische Qualifikationen zu investieren.

4. Arbeitsmarktinstitutionen und gesamtwirtschaftliche Nachfrage

Kurzfristig hingegen dürften bei einem Abbau des Kündigungsschutzes und der Leistungen für Arbeitslose die negativen Effekte auf die gesamtwirtschaftliche Nachfrage überwiegen, die aus der Umwandlung bislang kollektiv getragener in individuelle Risiken resultieren (dazu auch Bofinger 2005): Ohne Arbeitslosenversicherung bestünde für jeden Arbeitnehmer das Risiko, bei einem Verlust des Arbeitsplatzes unvermittelt ohne jegliches Einkommen dazustehen; ein Risiko, das er in einen relativ niedrigen, regelmäßigen Beitrag für die Arbeitslosenversiche-rung und einen erheblich ge-ringeren Einkommensrückgang im Fall eines Arbeitsplatz-verlustes transformieren kann. Wird nun von Seiten des Staates der Umfang dieser Versiche-rung eingeschränkt, ist der Einzelne gezwungen, durch eine erhöhte individuelle Vorsorge die aus einem möglichen Jobverlust entstehenden Risiken zu verringern. Er muss mehr sparen, das heißt seine Ausgaben verringern und dabei insbesondere auf den Kauf von Gütern ver zichten, die ihn zu festen laufenden Zahlungen über einen längeren Zeitraum hinweg ver pflichten, also speziell auf den Erwerb langlebiger und hochwertiger Gebrauchsgüter (z. B. Autos) sowie Immobilien.

Ähnlich ist die Situation beim Kündigungsschutz: Wenn diese kollektive, für alle Unternehmen und ihre Beschäftigten geltende Regelung immer mehr aufgeweicht und damit der Schutz der einzelnen Arbeitnehmer vor willkürlichen Kündigungen reduziert wird, ohne dass das erhöhte Entlassungsrisiko der Beschäftigten durch entsprechende Lohnaufschläge kompensiert wird, bleibt den betroffenen Arbeitnehmern nur die Möglichkeit, weniger zu konsumieren und mehr zu sparen, um für den Fall finanzieller Einbußen bei einem Arbeitsplatzverlust vorzu-sorgen. Es gilt also für den Ar-beitslosigkeits- wie für den Kündigungsschutz: Wird die *kollektive* Absicherung reduziert, ist der Einzelne zu einer stärkeren *individuellen* Absicherung gezwungen. Einschränkungen

beim Kündigungsschutz und beim Bezug von Arbeitslosenunterstützung erhöhen mithin die ökonomischen Risiken und die Unsicherheit der Arbeitnehmerhaushalte, führen zu höherem Sparen und weniger Konsum, wodurch die ge samtwirtschaftliche Nachfrage geschwächt wird. Gehen die Konsumausgaben zurück, sinkt auch für die Unternehmen der Anreiz, zu investieren. Im Ergebnis wird das Arbeitsmarktproblem nicht gelöst, sondern verschärft.

Der beschriebene Effekt tritt in besonderem Maße in solchen Volkswirtschaften auf, in denen – wie in Deutschland (vgl. Abschnitt 3) – spezifische Qualifikationen eine bedeutende Rolle spielen. Denn erstens ist es für Arbeitskräfte mit diesen Qualifikationen generell schwieriger, nach einem Jobverlust eine geeignete Neuanstellung zu finden. Zweitens aber ist die Dauer der Beschäftigungsverhältnisse im Durchschnitt relativ lang, mit der Folge, dass die Arbeitsmärkte für mittlere Karrierestufen in vielen Beschäftigungskategorien nur schwach entwickelt oder – wie im Extremfall Japan mit seinem (inzwischen unterhöhltem) System der lebenslangen Anstellung – in den relevanten Kategorien fast gar nicht existent sind (Carlin/ Soskice 2007). Deshalb reagieren die Beschäftigten mit spe-zifischen Qualifikationen, die in Arbeit verbleiben (und diese bilden die große Mehrheit), auf Arbeitsmarktreformen, die die ökonomische Unsicherheit und die Kosten eines Arbeitsplatzverlustes erhöhen, mit verstärktem Sparen, das heißt dem vorsorglichen Aufbau vermehrter finanzieller Rücklagen.

Zudem ist an einem Abbau der institutionellen Schutzsysteme problematisch, dass - insbeson dere durch die Reduzierung der Unterstützungszahlungen an Arbeitslose - ein wesentlicher automatischer Stabilisator der Volkswirtschaft in seiner Wir-kung eingeschränkt wird. Auto matische Stabilisatoren sind makroökonomische Mechanismen, die konjunkturelle Schwan kungen dämpfen, indem sie dafür sorgen, dass sich Nachfrageschocks nur abgeschwächt auf den privaten Konsum auswirken. Eine solche wichtige Rolle kommt auch der Arbeitslosen unterstützung zu, die es denjenigen, die arbeitslos geworden sind, ermöglicht, weiterhin zu konsumieren. Dabei gilt: Je höher das Verhältnis der Ausgaben der Arbeitslosen zum Ein kommen der beschäftigten Ar beitnehmer, desto weniger sinkt die Nachfrage, wenn in einem konjunkturellen Abschwung die Arbeitslosigkeit steigt (Robinson 1969, S. 267).

5. Zur Empirie

Wie sieht es nun mit den empirischen Belegen für die behaupteten negativen Effekte der institutionellen Regelungen auf die Beschäftigung aus? Seit Beginn der 1990er Jahre ist eine rasch wachsende Zahl von Stu-dien entstanden, in denen der Zusammenhang zwischen Ar-beitsmarktinstitutionen und Arbeitslosigkeit im internationalen Vergleich geprüft wird. Diese empirischen Untersuchungen verwenden häufig komplexe multivariate Modelle (oft Panel datenregressionen), die die Bedeutung einzelner institutioneller Variablen unter Kontrolle einer Vielzahl weiterer Faktoren aufzudecken versuchen. Die einfachste Vorgehensweise ist dabei, für die OECD-Länder die Cross-Country-Beziehung zwischen Arbeitsmarktinstitutionen und Arbeitslosenquoten zu analysieren (Nickell 1997). Eine andere Untersuchungsmethode, die maßgeblich von *Blanchard/ Wolfers* (2000) entwickelt wurde, geht von der Beobachtung aus, dass zwar die Arbeitsmarktinstitutionen in den 1970er Jahren weniger „beschäftigungsfreundlich" geworden seien, die Entwicklung seitdem jedoch eher in die entgegengesetzte Richtung laufe und trotzdem die Arbeitslosigkeit in vielen Ländern weiter anstieg. Die Erklärung für dieses Phänomen vermuten *Blanchard* und *Wolfers* in der In-teraktion zwischen verschiedenen (stabilen) Institutionen und makroökonomischen Schocks, denen die Länder aus-gesetzt waren (Bertola et al. 2001; Fitoussi et al. 2000). Danach erzeugten Arbeitsmarktinstitutionen höhere Arbeitslosigkeit, indem sie die Fähigkeit der Arbeitsmärkte einschränkten, auf adverse Schocks zu reagieren. Die jeweiligen institutionellen Gegebenheiten bestimmten demnach die Wirkungsstärke dieser Schocks, das heißt die Institutionen in einigen Ländern hätten adverse Schocks in größere Arbeitsmarktprobleme übertragen als diejenigen in anderen Ländern. Ein weiterer Erklärungsversuch der internationalen Unterschiede im Niveau und in der Entwicklung der Arbeitslosigkeit betont die Bedeutung der Interaktionen zwischen den Arbeitsmarktinstitutionen (Belot/van Ours 2001, 2004), während eine wiederum andere Vorgehensweise die Analyse auf die Verwendung jährlicher Daten (statt Mehrjahreszeiträumen) verlagert, um die *Veränderung* der Arbeitslosenquoten durch zeitvariierende Institutionen-Variablen zu erklären, wobei die Untersuchung bis in das Jahr 1961 zurückgeführt wird (Nickell et al. 2003, 2005). Die Frage der Auswirkungen von Veränderungen bei den Institutionen auf Veränderungen der Arbeits losigkeit steht auch im Zentrum einer Studie des Internationalen Währungsfonds, die auf einer Vorstudie von *Nickell et al.* auf-

[2] *Die am häufigsten verwendeten Variablen sind dabei neben der Quote und der Dauer der Lohnersatzleistungen und dem Kündigungsschutz die aktive Arbeitsmarktpolitik, die Gewerkschaftsdichte, der Deckungsgrad der Tarifverhandlungen, der Koordinationsgrad der Lohnverhandlungen und die Steuern.*

baut, aber einige wesentliche Unterschiede in der Spezifikation aufweist (IMF 2003).
Auffällig ist an all diesen Untersuchungen, die hier nicht im Ein-zelnen vorgestellt werden kön-nen, dass die geschätzten Koef-fizienten der Institutionen-Vari-ablen[2] keineswegs immer sta-tistisch signifikant sind und selbst dort, wo sie signifikant sind, zwischen den verschiedenen Studien erheblich differieren. Die Ergebnisse scheinen mithin wenig robust zu sein; ein Problem, mit dem sich auch *Baker*, *Glyn*, *Howell* und *Schmitt* in einer fundierten Kritik der empirischen Analysen zum Einfluss der Arbeitsmarktinstitutionen auf die Arbeitslosigkeit auseinandersetzen (Baker et al. 2004, 2005; Howell et al. 2007). *Baker et al.* zweifeln die Datenqualität der in vielen dieser Untersuchungen eingesetzten institutionellen Variablen an und zeigen am Beispiel der einflussreichen Studien *Nickells* (1997) und des IWF (IMF 2003), dass bereits kleinere Veränderungen bei den in diesen beiden Arbeiten verwendeten Variablen und sinnvolle Änderungen in der Spezifikation zu Regressionsergebnissen führen, die keinen systematischen Zusammenhang zwischen Arbeitsmarktinstitutionen und Arbeitslosigkeit erkennen lassen (Baker et al. 2005, 2004; Hein et al. 2003). Aber auch wenn man vom Problem der geringen Robustheit der em-pirischen Ergebnisse einmal absieht, bleiben erhebliche Zweifel an der Argumentation der Deregulierungs-Befürworter. So gibt es eine Vielzahl ökonometrischer Studien – und darunter gerade jüngere Untersuchungen, die auf neu verfügbaren und verbesserten institutionellen Variablen basieren -, die keinen signifikanten Einfluss der Stärke des Kündigungsschutzes auf die Arbeitslosenquote feststellen oder sogar eine signifikant negative Be ziehung zwischen den beiden Variablen ermitteln (Amable et al. 2006; Baccaro/Rei 2005;

BAK Basel Economics et al. 2007; Baker et al. 2004, 2005; Bassanini/Duval 2006; Belot/van Ours 2001, 2004; Daveri/Tabellini 2000; Nickell et al. 2005, Nickell/Layard 1999, OECD 1999, 2006). Selbst der „Sachver ständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung" sieht sich in seinem Jahresgutachten 2005/2006 nach einer Auswertung bedeutsamer Studien genötigt einzuräumen, dass sich „(für) den Kündigungs-schutz … kein robuster Effekt auf die Höhe der Arbeitslosigkeit belegen (lässt)." (SVR 2005, S. 171).
Was die Quote und die Dauer der Lohnersatzleistungen betrifft, scheint die Empirie die herr schende Theorie schon eher zu stützen: Tatsächlich weisen beide Variablen in einer Reihe von Untersuchungen einen signifikant positiven Zusammenhang mit der Arbeitslosigkeit auf (vgl. z. B. die Literaturübersicht in OECD 2006, S. 61, Tab. 3.3), wenngleich es auch hier Studien mit abweichenden Ergebnissen gibt (Baccaro/Rei 2005; BAK Basel Economics et al. 2007; Baker et al. 2004, 2005; Di Tella/MacCulloch 2005; Palley 2006). Allerdings ist das Kausalitätsverhältnis nicht klar: Führt tat sächlich eine zu „großzügige" Arbeitslosenunterstützung zu mehr Arbeitslosigkeit, oder sind umgekehrt höhere Lohnersatz leistungen die Reaktion der Politik auf eine (längerfristig) gestiegene Arbeitslosigkeit? [3] *Howell et al.* (2007) gehen dieser Frage mit Granger-Kausalitätstests[4] für wichtige einzelne OECD-Länder jeweils im Zeitraum 1962-2004 nach, wobei ihr Hauptaugenmerk auf vier am Arbeitsmarkt zuletzt sehr erfolgreichen europäischen Ländern (Dänemark, Niederlande, Irland, Großbritannien) und vier in dieser Hinsicht wenig erfolgreichen Staaten (Frankreich, Deutschland, Spanien, Italien) liegt. Da in neueren empirischen Studien die Brutto-Lohnersatzleistungsquote der mit Abstand am häufigsten herangezogene Indikator für die„Großzügigkeit" der Arbeitslo-

[2] *Siehe Seite 61*

[3] *Bedenkt man, dass beispielsweise in den USA die Verlängerung der Arbeitslosenunterstützung in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit fast schon zur gängigen Praxis geworden ist (Blinder 2004, S. 33f), so kann es nur verwundern, dass die Möglichkeit einer umgekehrten Kausalität (das heißt einer Anhebung der Höhe und Dauer der Unterstützungszahlungen als Reaktion auf eine Zunahme der Arbeitslosigkeit) in nur sehr wenigen Studien in Betracht gezogen wird.*

[4] *Die zugrundeliegende Idee des Granger-Kausalitätstests ist einfach: Wenn X tatsächlich Y verursacht, müssen Veränderungen in X Veränderungen in Y vorausgehen. Zwei Bedingungen müssen insbesondere erfüllt sein, damit man folgern kann, X verursacht Y: Erstens sollte X helfen, Y vorherzusagen, das heißt in einer Regression von Y auf verzögerte Werte von Y müsste die Hinzunahme verzögerter Werte von X als unabhängige Variable signifikant zur Erklärungskraft der Regression beitragen. Zweitens sollte Y nicht helfen, X vorherzusagen.*
Um zu testen, ob X tatsächlich Y verursacht, prüft man zunächst die Nullhypothese, dass X nicht Y verursacht, indem man eine Regression von Y auf verzögerte Werte von Y und verzögerte Werte von X durchführt und danach eine Regression von Y nur auf verzögerte Werte von Y. Mit einem einfachen F-Test lässt sich dann ermitteln, ob die verzögerten Werte von X signifikant zur Erklärungskraft der ersten Regression beitragen. Wenn dem so ist, kann die Nullhypothese, dass X nicht Y verursacht, abgelehnt werden. Anschließend wird in gleicher Weise die Nullhypothese, dass Y nicht X verursacht, getestet, indem die gleichen Regressionen wie zuvor durchgeführt, aber X und Y getauscht werden und geprüft wird, ob die verzögerten Werte von Y sich statistisch signifikant von Null unterscheiden. Um zu schlussfolgern, dass X tatsächlich Y verursacht, muss die Hypothese, dass X nicht Y verursacht, abgelehnt und die Hypothese, dass Y nicht X verursacht, beibehalten werden. Vgl. Pindyck/Rubinfeld 1991, S. 216ff.

senunterstützung ist, der zudem in relativ vielen Untersuchungen einen signifikant positiven Zu sammenhang mit der Arbeitslosigkeit aufweist, verwenden ihn auch *Howell et al*. in ihrer empirischen Analyse. Die Ergebnisse für die vier genannten „Erfolgsländer" sind eindeutig: Wenn ein Zusammenhang zwischen beiden Variablen besteht, dominiert in den vier Ländern (in verschiedenen Tests mit unter schiedlichen Lag-Längen) eindeutig die Wirkungsrichtung von der Arbeitslosigkeit zur Lohnersatzleistungsquote, das heißt die Arbeitslosenrate ist Granger-kausal für die Brutto-Lohnersatzleistungsquote – und nicht umgekehrt, wie nach der orthodoxen Sichtweise zu erwarten wäre. Was die vier „wenig erfolgreichen" Länder betrifft, so lässt sich für Frankreich und Italien ebenso Granger-Kausalität von der Arbeitslosenrate zur Brutto-Lohnersatzleistungsquote feststellen. Für Deutschland und Spanien trifft dies nicht zu, jedoch ist hier auch um-gekehrt die Lohnersatzleistungsquote nicht Granger-kausal für die Arbeitslosenrate, das heißt die Lohnersatzleis-tungsquote vermag die Arbeits-losigkeit nicht signifikant zu er-klären.

Wenngleich eingeräumt werden muss, dass das Konzept der Granger-Kausalität kein „hartes" Konzept ist, da es zwar eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung für Kausalität analysiert, ergeben sich dennoch mit der empirischen Untersuchung von *Howell et al*. (2007) erhebliche Zweifel an der These, dass ein hohes Niveau der Lohnersatzleistungen ursächlich für eine hohe Arbeitslosigkeit ist.

Dagegen wird die in diesem Aufsatz vertretene These eines günstigen Einflusses der Arbeits losenunterstützung auf den „matching"-Prozess am Arbeitsmarkt und die anschließende Beschäftigungsdauer durch mehrere empirische Studien gestützt (z. B. Centeno 2004; Centeno/Novo 2006; Gangl 2002; Mavromaras 1992). Interessant ist insbesondere die umfangreiche empirische Untersuchung von *Gangl* (2002) für die USA und Deutschland auf der Basis des U.S. Survey of Income and Program Participation (SIPP) und des Sozioökonomischen Panels des DIW (SOEP). *Gangls* Analyse umfasst für den Zeitraum 1984-1995 Stichproben von 24.100 Arbeitslosigkeitsperioden von 21.551 Arbeitnehmern im Falle der kombinierten SIPP-Daten und 3.251 Arbeits losigkeitsperioden von 2.264 Arbeitnehmern beim SOEP (Ar beitnehmer mit und ohne Lohn ersatzleistungen). *Gangl* ermittelt in seiner Studie deutliche positive Effekte der Arbeitslosenversicherung auf die Löhne nach Wiederbeschäftigung. Er kommt aufgrund seiner empirischen Resultate zu dem Schluss, dass die Arbeitslosenversicherung wie eine Suchsubvention für arbeitslose Arbeitnehmer wirke, die auf Kosten einer leichten Verlängerung der Arbeitslosigkeitsdauer zu besseren Ergebnissen bei der Jobsuche, das heißt zu einer er-höhten Qualität der von Arbeitnehmern nach Arbeitslosigkeits phasen angenommenen Arbeitsstellen und deshalb zu einem verbesserten „matching" von Be werbern und offenen Stellen führe. Die Arbeitslosenversicherung trägt also zu einer ausbil dungsadäquateren Beschäftigung bei und ist nach *Gangl* „eine wichtige institutionelle Einrichtung, um das akkumulierte Humankapital der Arbeitnehmer über Arbeitslosigkeitsperioden hinweg zu erhalten" (Gangl 2002, S. 21; Übersetzung G. G.).

6. Fazit

Bedenkt man die dürftige empirische Evidenz für den unterstellten Zusammenhang zwischen dem Grad der Arbeitsmarktregulierung (Kündigungsschutz, Arbeitslosenunterstützung) und der Arbeitslosigkeit, so kann die Vehemenz, mit der Wissenschaft, Politik und Medien in den letzten Jahren für eine Deregulierung des Arbeitsmarktes eingetreten sind, nur erstaunen (Freeman 2008, S. 20-22). Ebenso unverständlich ist es, wenn nun die Abnahme der Arbeitslosigkeit in Deutschland seit dem Frühjahr 2005, die maßgeblich dem Wirtschaftswachstum im gegenwärtigen Aufschwung (der wesentlich von der Exportnachfrage getragen wird) zu ver-danken ist, den Arbeitsmarktreformen unter der rot-grünen Regierung zugeschrieben wird. Empirisch belegen lässt sich diese These jedenfalls nicht: So findet *Bofinger* in einem Vergleich der Aufschwungphase 2005 bis 2007 mit der von 1998 bis 2000 keine Hinweise auf positive Effekte der Arbeitsmarktreformen; die bessere Arbeitsmarktbilanz in der momentanen Aufschwungphase lässt sich demnach primär mit dem schwächeren Anstieg des Arbeitskräfteangebots erklären, bei fast identischer Veränderung der Arbeitskräftenachfrage in beiden Zeiträumen (SVR 2007, S. 341-343, Minderheitsmeinung Bofingers).

Gegenwärtig ist aufgrund der günstigen gesamtwirtschaftlichen Entwicklung in Deutschland die Debatte um die angeblich verkrusteten Arbeitsmärkte etwas abgeflaut, und der Bundestag hat jüngst sogar eine längere Bezugsdauer des Arbeitslosengelds I für ältere Arbeitslose beschlossen. Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass spätestens im nächs-

Besuchen Sie uns im Internet!
www.dvpb-nds.de
DVPB

ten konjunkturellen Abschwung wieder verstärkt Forderungen nach radikalen Arbeitsmarktreformen (z. B. einer noch stärkeren Lockerung des Kündigungsschutzes) laut werden. Eine weitere Deregulierung des Arbeitsmarktes würde dann aber nicht nur die Position der abhängig Beschäftigten erneut schwächen, sondern auch eine wirtschaftliche Belebung eher behindern als fördern.

Literatur

Amable, B./ Demmou, L./ Gatti, D. (2006): Institutions, Unemployment and Inactivity in the OECD Countries, Paris-Jourdan Sciences Economiques, Working Paper 2006-16

Auer, P./ Berg, J./ Coulibaly, I. (2005): Is a Stable Workforce Good for Productivity?, in: International Labour Review 3, S. 319-343

Baccaro, L./ Rei, D. (2005): Institutional Determinants of Unemployment in OECD Countries: A Time Series Cross-Section Analysis (1960-98), DP/160/2005, International Institute for Labour Studies Geneva

BAK Basel Economics/ IAW Tübingen/ Prognos AG Basel (2007): Makroökonomische Flankierung struktureller Reformen im Rahmen der Lissabon-Strategie, Basel

Baker, D./ Glyn, A./ Howell, D./ Schmitt, J. (2004): Unemployment and Labor Market Institutions: The Failure of the Empirical Case for Deregulation
www.newschool.edu/cepa/publications/workingpapers/archive/cepa200404.pdf

Baker, D./ Glyn, A./ Howell, D./ Schmitt, J. (2005): Labor Market Institutions and Unemployment: A Critical Assessment of the Cross-Country Evidence, in: Howell, D. R. (Hrsg.), Fighting Unemployment: The Limits of Free Market Orthodoxy, Oxford, S. 72-118

Bassanini, A./ Duval, R. (2006): Employment Patterns in OECD Countries: Reassessing the Role of Policies and Institutions, in: Social, Employment and Migration Working Papers 35

Belot, M./ van Ours, J. C. (2001): Unemployment and Labor Market Institutions: An Empirical Analysis, in: Journal of the Japanese and International Economies 4, S. 403-418

Belot, M./ van Ours, J. C. (2004): Does the Recent Success of Some OECD Countries in Lowering their Unemployment Rates Lie in the Clever Design of their Labour Market Reforms?, in: Oxford Economic Papers 4, S. 621-642

Bertola, G./ Blau, F. D./ Kahn, L. M. (2001): Comparative Analysis of Labor Market Outcomes: Lessons for the US from International Long-Run Evidence, in: NBER Working Paper 8526

Blanchard, O./ Wolfers, J. (2000): The Role of Shocks and Institutions in the Rise of European Unemployment: The Aggregate Evidence, in: Economic Journal 462, S. C1-C33

Blinder, A. S. (2004): The Case Against the Case Against Discretionary Fiscal Policy, in: CEPS Working Paper 100, June

Bofinger, P. (2005): Wir sind besser, als wir glauben – Wohlstand für alle, München

Bonin, H. (2004): Lockerung des Kündigungsschutzes: Ein Weg zu mehr Beschäftigung?, in: IZA Discussion Paper 1106, April

Carlin, W./ Soskice, D. (2007): Reforms, Macroeconomic Policy and Economic Performance in Germany, in: Centre for Economic Policy Research, Discussion Paper 6415

Centeno, M. (2004): The Match Quality Gains from Unemployment Insurance, in: The Journal of Human Resources 3, S. 839-863

Centeno, M./ Novo, A. A. (2006): The Impact of Unemployment Insurance on the Job Match Quality: A Quantile Regression Approach, in: Empirical Economics 4, S. 905-919

Daveri, F./ Tabellini, G. (2000): Unemployment, Growth and Taxation in Industrial Countries, in: Economic Policy 30, S. 47-104

Di Tella, R./ MacCulloch, R. (2005): The Consequences of Labor Market Flexibility: Panel Evidence Based on Survey Data, in: European Economic Review 5, S. 1225-1259

Estevez-Abe, M./ Iversen, T./ Soskice, D. (2003): Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State, in: Hall, P. A./ Soskice, D. (Hrsg.): Varieties of Capitalism – The Institutional Foundations of Comparative Advantage, Oxford, S. 145-183

Fitoussi, J.-P./ Jestaz, D./Phelps, E. S./Zoega, G. (2000): Roots of the Recent Recoveries: Labor Reforms or Private Sector Forces?, in: Brookings Papers on Economic Activity 1, S. 237-291

Freeman, R. B. (2008): Labor Market Institutions Around the World, in: CEP Discussion Paper 844

Gangl, M. (2002): Unemployment Benefits as a Search Subsidy: New Evidence on Duration and Wage Effects of Unemployment Insurance, Discussion Paper FS I 02-208, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Grunert, G. (1998): Technologische Neuerungen und Internationalisierung der Produktion, in: Postler, F./ Baron, A. (Hrsg.), Medienforschung, Informationsgesellschaft und ökonomische Entwicklungen – eine kleine Festschrift zum 60. Geburtstag von Herrn Professor Dr. Bernd-Peter Lange am 8. Dezember 1998, Erkrath, S. 97-118

Grunert, G. (2003): Lohnniveau und Beschäftigung, in: WSI-Mitteilungen 6, S. 353-359

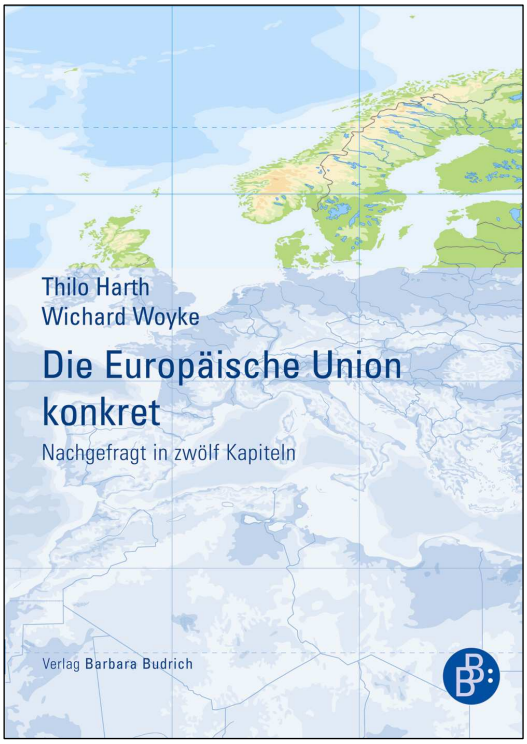
Grunert, G. (2004): Der Flächentarif in der Kritik, in: WSI-Mitteilungen 11, S. 596-602

Hein, E./ Mülhaupt, B./ Truger, A. (2003): WSI-Standortbericht 2003: Standort Deutschland – reif für radikale Reformen?, in: WSI-Mitteilungen 6, S. 331-343

Howell, D. R./ Baker, D./ Glyn, A./ Schmitt, J. (2007): Are Protective Labor Market Institutions at the Root of Unemployment? A Critical Review of the Evidence, Revised March 2007, in: Capitalism and Society 1
www.newschool.edu/cepa/publications/workingpapers/Howell%20et%20al_Institutions%20and%20Une- mployment_ march15.07.pdf

International Monetary Fund (IMF) (2003): Unemployment and Labor Market Institutions: Why Reforms Pay Off, in: World Economic Outlook, April, Washington, S. 129-150
Iversen, T./ Soskice, D. (2001): An Asset Theory of Social Policy Preferences, in: American Political Science Review 4, S. 875-893
Mavromaras, K. G. (1992): Zur Arbeitslosigkeits- und Beschäftigungsdauer, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1, S. 84-90
Nickell, S. (1997): Unemployment and Labor Market Rigidities: Europe Versus North America, in: Journal of Economic Perspectives 3, S. 55-74
Nickell, S./ Layard, R. (1999): Labor Market Institutions and Economic Performance, in: Ashenfelter, O./Card, D. (Hrsg.), Handbook of Labor Economics, Amsterdam
Nickell, S./ Nunziata, L./ Ochel, W./ Quintini, G. (2003): The Beveridge Curve, Unemployment and Wages in the OECD from the 1960s to the 1990s, in: Aghion, P./ Frydman, R./ Stiglitz, J./ Woodford, M. (Hrsg.): Knowledge, Information, and Expectations in Modern Macroeconomics, Princeton, S. 394-431
Nickell, S./ Nunziata, L./ Ochel, W. (2005): Unemployment in the OECD Since the 1960s. What Do We Know?, in: Economic Journal 500, S. 1-27
OECD (1999): Employment Outlook, Paris
OECD (2006): Employment Outlook, Paris
Palley, T. I. (2006): The Causes of High Unemployment: Labor Market Sclerosis versus Macroeconomic Policy, in: Hein, E./ Heise, A./ Truger, A. (Hrsg.): Wages, Employment, Distribution and Growth – International Perspectives, Basingstoke, S. 20-48
Pindyck, R. S./ Rubinfeld, D. L. (1991): Econometric Models and Economic Forecasts, New York
Robinson, J. (1969): The Accumulation of Capital, Third Edition, London
Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (SVR) (2005): Jahresgutachten 2005/2006: Die Chance nutzen – Reformen mutig voranbringen, Stuttgart
Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (SVR) (2007): Jahresgutachten 2007/2008: Das Erreichte nicht verspielen, Stuttgart
Sesselmeier, W./ Somaggio, G./ Yollu, A. (2006): Mögliche Implikationen der gegenwärtigen Arbeitsmarktreformen für die zukünftige Entwicklung der Arbeitslosenversicherung, Studie im Auftrag der Hans-Böckler-Stifung, Abschlussbericht, Landau
Storm, S./ Naastepad, C. W. M. (2007): Why Labour Market Regulation May Pay off: Worker Motivation, Co-ordination and Productivity Growth, in: Economic and Labour Market Paper 2007/4, ILO

Die Europäische Union



Thilo Harth
Wichard Woyke
Die Europäische Union konkret
Nachgefragt in zwölf Kapitlen
2008. Ca. 180 Seiten. Kart. 16,90 Euro (D), 17,40 Euro (A), 31,00 SFr
ISBN 978-3-86649-149-6

Welche Folgen hat die Erweiterung der Europäischen Union? Wie wirkt sich ein möglicher Beitritt der Türkei aus? Welchen Beitrag leistet die Union für den Frieden in Europa? Wie sollen die Beziehungen zu ihren Nachbarn, zur USA oder zu Russland gestaltet werden? Welche Aufgaben bleiben den Nationalstaaten, welche Probleme lassen sich besser im Rahmen der EU lösen? Welche Auswirkungen hat die Europäische Union ganz unmittelbar auf das Leben ihrer Bürgerinnen und Bürger?

Zwölf Kapitel geben Antworten auf diese und ähnliche Fragen. Dabei werden die zentralen Leistungen aber auch die aktuellen Probleme der EU verständlich dargestellt und kontrovers diskutiert.

Aus dem Inhalt:

- Geschichte der europäischen Union: Einheit in Vielfalt oder der Kompromiss auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner?
- Frieden in Europa: Nur Antrieb der Nachkriegsgeneration oder aktuelle Überlebensfrage?
- Erweiterung der Europäischen Union: Eine Erfolgsgeschichte oder Gefahr der Überdehnung der Union?
- Vertiefung der Europäischen Union: Ende der Gemeinschaftsbildung oder neue Integrationsmodelle mit dem neuen EU-Vertrag?
- Zukunft der europäischen Integration: Von den neuen oder von den alten Mitgliedern lernen?
- Nationalstaaten in der EU: Verlust oder Erweiterung nationaler Identität und nationaler Handlungsmöglichkeiten?
- Europas Grenzen im Westen: Die Europäische Union ein Partner, Rivale oder Gegengewicht zu den Vereinigten Staaten von Amerika?
- Europas Grenzen im Osten: Russland ein verlässlicher Partner oder ein wachsender Konkurrent der EU?
- Europas Grenzen zur islamischen Welt: Europa (un)vereinbar mit der Aufnahme der Türkei?
- Europas Grenzen im Süden: Partner oder Konkurrent der Entwicklungsländer?
- Europäische Union und Globalisierung – Die EU als Schutzinstanz für die Bürger oder als Verursacher der nationalstaatlichen Probleme?
- Europa: Was geht mich das an?

Die Autoren:

Prof. Dr. Thilo Harth,
Professor für Technikdidaktik,
Institut für Berufliche Lehrerbildung,
Fachhochschule Münster

Prof. Dr. Dr. h.c. Wichard Woyke,
Professor für Politikwissenschaft,
Institut für Politikwissenschaft,
Westfälische Wilhelms-Universität
Münster

Verlag **Barbara Budrich –** Stauffenbergstr. 7 – D-51379 Leverkusen-Opladen – Germany
ph +49.2171.344.594 – fx +49.2171.344.693 – info@budrich-verlag.de – www.budrich-verlag.de

Barbara Budrich Publishers – Uschi Golden – 28347 Ridgebrook – Farmington Hills – MI 48334, U.S.A.
ph +1 (0)248.488.9153 – info@barbarabudrich.net – www.barbara-budrich.net

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung

DVPB
Landesverband Niedersachsen

16. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung

Donnerstag, 25. September 2008

Hannover
IG BCE/Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie
Königsworther Platz 6 - 30167 Hannover

„Konflikte als Thema der Politischen Bildung“

Zeit	ReferentIn	Thema
08:30 – 09:30	Anmeldung, Begrüßungskaffee – Ausstellung der Verlage, Projekte ?	
09:30 – 10:00	Eröffnung - Grußworte	
10:00 – 10:45	Prof. Dr. Ulrich Menzel, Universität Braunschweig	Internationale Konflikte im Wandel (Arbeitstitel) (u.a. Was will China im Sudan?)
11:00 – 11:45	Ulrich Delius, Gesellschaft für bedrohte Völker, Göttingen	Darfur – Völkermord im Sudan? Und was tut die UNO?
12:00 – 13:00	Martin Fedorowicz, Hptm. Jugendoffizier, Hannover	Auslandseinsätze der Bundeswehr – Sicherheitspolitik im 21. Jahrhundert? (u.a. Probleme bei Einsätzen in Afrika - Sudan, Kongo)
12:00 – 13:00	Ahmed Musa / Hendrik Hempel Darfur-Hilfe e.V. /Terre des hommes Bielefeld	Flüchtlinge in Darfur – vertrieben, verwundet, vergewaltigt… Und wer hilft?
13:00 – 14:00	Mittagspause	

14:00 – 16:30	Sektion A	
14:00 – 15:00	Manfred Quentmeier, StD, FL Politik, Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien, Braunschweig Jürgen Westphal, StD, FB Politik - LSchB Abtlg Osnabrück	Die Konfliktanalyse im Wandel – Unterrichtsplanung nach dem neuen Kerncurriculum Sek II am Beispiel des Darfur-Konflikts
15:15 – 16:30	Normen Ulbrich, Hptm. Thomas Duhme, Hptm. Jugendoffiziere, Braunschweig	POLIS – Das Planspiel zum Verständnis internationaler Entscheidungsprozesse.
15:15 – 16:30	N.N.	Deutsche UN-Beobachter in Krisengebieten – ein Erfahrungsbericht (anschl. Expertenbefragung)

14:00 – 16:30	Sektion B	
14:00 – 15:00	Prof. em. Dr. Gotthard Breit, Universität Magdeburg	Wert und Probleme der Konfliktanalyse
15:15 – 16:30	Heinz-Dieter Ulrich Schulleiter und LQ-Trainer	Lions Quest – Konfliktkompetenz/Lebenskompetenz – Erwachsen werden
15:15 – 16:30	Antonia Heinrich Mediatorin und Referentin	Konflikte anders lösen – neue Wege im Umgang miteinander durch Moderation und Mediation

14:00 – 16:30	Sektion C	
14:00 – 15:00	Prof. Dr. Thilo Harth, Institut für Berufliche Lehrerbildung FH Münster	Konflikte am Beispiel der Europäischen Union
15:15 – 16:30	Tammo Grabbert Universität Oldenburg	Das Politiklabor. Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu den Geistes- und Sozialwissenschaften eröffnen – Demokratiekompetenz stärken
15:15 – 16:30	Prof. Dr. Dirk Lange und Mitarbeiter der Arbeitsgruppe Didaktische Rekonstruktion Universität Oldenburg	Didaktische Rekonstruktion in der Politischen Bildung. Zum Bürgerbewusstsein von Schülerinnen und Schülern
Ende der Veranstaltung 16:30 h		

Inhalt dieser Ausgabe

Seite

Impressum 2
Editorial 3

Siegfried Schiele
Elementarisierung politischer Bildung
- Überlegungen zu einem Konzept - 4

Dr. Detlef Eichner
Zugänge zur Politik - Wie können Jugendliche für Politik interessiert werden? 12

Julia Bekurs
Der Schüler im Spannungsverhältnis zwischen Wirtschaft und Schule: Stärkung der Selbstkompetenz durch schulische Berufsorientierung 22

Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe 27

Manfred Quentmeier/Franco Calchera/
JOBLAB - Das Multimedia-Planspiel zur Berufsorientierung 29

Stefan Schneider
Betriebspraktikum
Eine konstruktiv-kritische Betrachtung verbliebener Möglichkeiten 34

Aline Kolloge
WTO in Theorie und Praxis - Ein Unterrichtsentwurf 37

Knuth Erbe
Vernetzen - Informieren - Motivieren 46

Buchbesprechungen 48
Prof. Dr. Gerhard Himmelmann
- Detjen, Joachim: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland
- Johannsen, Margret: Der Nahost-Konflik
- Rademacher, Helmolt (Hrsg.): Leitfaden konstruktive Konfliktbearbeitung und Mediation
- Schörder, Achim/Merkle, Angela: Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention
- Kaletsch, Christa: Demokratietraining in der Einwanderungsgesellschaft
- Rüttgers, Jürgen: Die Marktwirtschaft muss sozial bleiben

Dietrich Zitzlaff/Jürgen Walther
LITERATURservice: PuLs I/2008 (Nr. 1–23)
Eine Auswahlbibliografie zu Arbeitsfeldern der politischen Bildung 51

DVPB Landesverband Niedersachsen
Stellungnahme zum Kerncurriculum “Gesellschaftslehre” IGS, Jahrgänge 5-10 53
Stellungnahme zu den Kerncurricula Politik für die Haupt- und Realschulen 54

Redaktion PU
Errata PU 2/2007 55

Dr. Günther Grunert
Arbeitsmarktinstitutionen und Arbeitslosigkeit 57

DVPB Landesverband Niedersachsen
16. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung - Vorankündigung
“Konflikte als Thema der Politischen Bildung” 67

ISSN: 0930-2107