

**Matthias Busch
Tilman Grammes**

**PGW
Politik – Gesellschaft – Wirtschaft:**

Ein neues Fach an Hamburger Gymnasien.

Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven.

Hamburger Studientexte Didaktik Sozialwissenschaften, Bd. 2

Fakultät EPB Erziehungswissenschaft, Psychologie, Bewegungswissenschaften Universität
Hamburg
2009

„Es wird immer wieder im Unterricht deutlich, dass die Welt eigentlich gar keine voreiligen Antworten verträgt. Es ist schön zu sehen, dass am Ende eine Nachdenklichkeit eintritt, dann bin ich mit meinem Unterricht zufrieden, wenn es keine voreiligen Antworten gibt, sondern die Vielzahl der Möglichkeiten vor Augen stehen und jede Entscheidung so angesprochen wird, dass sich durch jede Entscheidung auch Dinge an anderer Stelle verändern. Mit dem Bewusstsein haben wir Bürger in Hamburg, die uns mit Sachverstand in die Zukunft führen.“
(I3)

Std.	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	Chemie	Geografie	–	Mathe	Sport
2	Chemie	Geografie	Mathe	Mathe	Sport
3	Geschichte	Mathe	Deutsch	Latein	Chemie
4	Geschichte	PGW	Deutsch	Physik	Digitale Fotografie
5	Latein	PGW	Englisch	Physik	Digitale Fotografie
6	Mathe	Englisch	Latein	Englisch	Deutsch
7	WP Kunst	Englisch		Religion	Deutsch
8	WP Kunst			Religion	
	15.40 Uhr	14.50 Uhr	14.00 Uhr	15.40 Uhr	14.50 Uhr

Stundenplan einer 9. Klasse Gymnasium

Quelle: Hamburger Abendblatt, 1.7.2008, S. 12

Inhaltsübersicht

Vorwort	5
1. Professionswissen:	11
Das Experteninterview als Forschungsmethode in der qualitativen Lehrer- und Schülerforschung <i>Matthias Busch</i>	
2. Das Fach PGW aus Sicht der Lehrkräfte	24
<i>Tilman Grammes</i>	
3. Das Fach PGW in der Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern	154
<i>Matthias Busch</i>	
4. Curriculumentwicklung:	236
Zur Tradition des Unterrichtsfaches Politischer Bildung an Hamburger Gymnasien seit 1957 <i>Tilman Grammes</i>	
5. Zusammenfassung und Empfehlungen	311

Vorwort

„Vielfältig wie das Schulwesen ist in Hamburg auch die Bezeichnung für die Fächer, die die politische Bildung zum Gegenstand haben: Sozialkunde, Politik und Gemeinschaftskunde finden sich in den verschiedenen Schularten und –stufen.“ So beginnt Karl Dümmler (1989, S. 135) seinen Regionalbericht zu „Sozialkunde in Hamburger Schulen“ für eine bundesweite Bestandsaufnahme zu Situation, aktuellem Stand und Perspektiven politischer Bildung an Schulen (Rothe 1989). Unter der Kapitelüberschrift „Die Wirklichkeit des Unterrichtsfaches“ fährt Dümmler fort: „Die Lehrplanrevisionen des vergangenen Jahrzehnts haben im übrigen in der Sekundarstufe I mehr und mehr den Namen ‚Politik‘ an die Stelle der früheren Bezeichnung ‚Sozialkunde‘ gestellt und damit auch äußerlich akzentuiert, dass das Fach einer Wandlung unterworfen ist.“ (ebd.) Dümmler berichtet weiter: Erfahrungen mit dem neuen Lehrplan „... liegen naturgemäß noch nicht vor. In der interessierten Schulöffentlichkeit hat der ‚Vorläufige Themenverteilungsplan‘ viel Kritik hervorgerufen, die sich allerdings sehr viel mehr an Problemen des Faches Geschichte orientierte. Die Frage ‚Selbständiges Fach Sozialkunde‘ oder ‚Kooperation mit dem Fach Geschichte‘ ist noch ungeklärt und hat noch zu keiner Meinungsabklärung geführt, auch nicht im Rahmen des ‚Verbandes der Lehrer für Geschichte und Politik‘.“ Ein anderer Autor urteilt: „Das Hauptmoment der Pläne scheint mir jedoch ihr Kompromißcharakter zu sein: Vor allem im Lehrplan für Gymnasien ist das Bemühen, neue Ideen mit konservativeren Vorstellungen unter einen Hut zu bekommen, deutlich bemerkbar.“ (Schreiber 1997, S. 81)

In den 1990er Jahren verfehlte Hamburg in der Studentafel mit nur 2 Wochenstunden Sozialkunde in der 10. Klasse für die Mittelstufe der Gymnasien vor Bayern (1 Wochenstunde in der Mittelstufe) nur knapp die rote Laterne (vgl. die Übersicht der Studentafeln in Belser/Nonnenmacher 1997, S. 213). Inzwischen hat sich die Situation geändert: 2004, also eineinhalb Jahrzehnte nach der Bestandsaufnahme von Dümmler, ist mit einer neuen Generation der Bildungspläne noch ein weiterer Fachname hinzugekommen, an Gymnasien und zunächst in der Sekundarstufe I: PGW. Damit wird das Fach der politischen Bildung an Gymnasien in der Sekundarstufe I auch erstmals über drei Jahrgänge hinweg mit jeweils 2 Wochenstunden kontinuierlich unterrichtet. Grund genug, fünf Jahre nach Einführung dieses Faches und zwei Jahrzehnte nach Dümmlers Bestandsaufnahme erneut nach der Wirklichkeit des Unterrichtsfaches der politischen Bildung zu fragen. Hat sich „PGW“ etablieren und ein eigenständiges Profil ausprägen können?

Im Stadtstaat Hamburg gibt es eine kleine Tradition des fachbezogenen Monitorings, die bis in das ausgehende Kaiserreich zurückreicht. 1913 bereist im Auftrag der Hamburger Regierung der Hamburger Pädagoge Adolf Hedler¹ in einer dreimonatigen Studienreise Deutschland, die Schweiz und Österreich, „um die Einrichtungen und Bestrebungen für die Staatsbürgerbildung aus persönlicher Anschauung kennen zu lernen“ (Hedler 1914, 254, vgl. auch Hedler 1913, Bröcker 1908). Der Hamburger Pädagoge berichtet aus der Rückschau über seine Dienstreise:

Als ich in den Jahren 1913 und 1914 im Auftrage der Hamburger Regierung Deutschland und die Nachbarländer zum Studium dieser Frage bereiste, konnte ich feststellen, dass die Schulverwaltungen eifrig bemüht waren, das Versäumte nachzuholen. Die Erfolge in der Schulpraxis waren allerdings oft nicht glänzend, weil nur wenige Lehrer den Stoff beherrschten. Aber der gute Wille war da. Dieser zeigte sich auch darin, dass die ‚Bürgerkunden‘ für alle Schulgattungen wie Pilze aus der Erde schossen. Dann kam der Krieg und lenkte die ganze staatsbürgerliche Erziehung der Jugend nach einer einzigen Seite hin, dem ‚Durchhalten‘. (Hedler 1930b, 75)

Hedler berichtet aber auch von „schlimmen Erfahrungen“:

„So kam bei der Darstellung der karolingischen Gerichtsverfassung der betreffende Amtsgenosse nicht daraus, die heutigen Schöffengerichte auch nur zu erwähnen. Ein anderer dachte nicht daran, bei den Perikleischen Reformen auch nur einen Blick auf unsere politischen Verhältnisse zu werfen. Bei der Geschichte der Französischen Revolution fand ich die Einzelheiten der Koalitionskriege sogar an der Hand des Geschichtsatlasses entwickelt, auf die wichtigen Verfassungsfragen (Einkammer- oder Zweikammersystem, direkte oder indirekte Wahl u.ä.) aber wurde nicht eingegangen. Von volkswirtschaftlichen Belehrungen aber habe ich an den höheren Schulen so gut wie nichts gehört. Die Geschichte muß ganz anders als bisher eine Vorbereitung auf die spätere politische, kulturelle und wirtschaftliche Betätigung des Staatsbürgers sein. [...] Nur dann sind wir in der Lage, so selbständig wie möglich an die großen Entscheidungen heranzutreten, für die der Bürger eines Volksstaates nunmehr selbst die Verantwortung trägt. Dazu reicht allerdings der Geschichtsunterricht allein nicht aus, vielmehr muß der gesamte Unterricht dazu beitragen, dem Staatsbürger die nötigen Belehrungen über Staats- und Wirtschaftskunde zu übermitteln. Daher gilt heute noch mehr als zuvor die dringende Forderung: Bürgerkunde on jedem Unterrichtsfach!“ (Hedler 1920, 64)

¹ Prof. Dr. Adolf Hedler wird 1865 in Schwerin geboren und kann als „Politikdidaktiker“ der ersten Stunde gelten. Hedler promoviert 1890 an der Universität Rostock mit einer Arbeit zur Geschichte der Heliandforschung. Als Professor und späterer Studiendirektor wirkt Hedler in den kommenden Jahrzehnten in Hamburg unter anderem als Schulleiter der Realschule in Eilbeck und wird mit seinen Arbeiten zur Staatsbürgerkunde reichsweit rezipiert. 1916 veröffentlicht Hedler einen „Grundriss einer Hamburgischen Bürgerkunde“. In der Weimarer Republik publiziert Hedler regelmäßig Literaturbesprechungen zur Bürgerkunde im Deutschen Philologenblatt und zahlreiche Monographien und Zeitschriftenbeiträge u.a. zur Verfassungskunde und zur Völkerversöhnung. Auch nach seinem Ruhestand ab 1930 ist er als Autor weiter aktiv und veröffentlicht beispielsweise 1932 die Schrift „Rassenkunde und Rassenwahn – Wissenschaft gegen demagogischen Dilettantismus“, in welcher er sich entschieden gegen die nationalsozialistische Propaganda wendet.

Mit dem „Deutschen Philologenblatt“ und „Vergangenheit und Gegenwart“ kommen hier zwei bedeutende Medien der Professionalisierung der Lehrkräfte zu Wort, die wir heute in dieser Form nicht mehr haben.

Das fachbezogenen Monitoring wird in den 1950er Jahren wieder aufgenommen. Allerdings schreibt Thomas Ellwein in seinem Länderbericht zu Hamburg auf der Basis von Lehrplananalysen, Befragungen von Schulleitung und ausgewählten Unterrichtsbesuchen:

„Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen sind heute die einzigen Länder der Bundesrepublik, in denen es für die ‚Politische Bildung‘ noch kein eigenes Fach gibt. Das heißt natürlich nicht, dass die staatsbürgerliche Erziehung ganz fehlt, sondern nur, dass man in jenen Ländern meint, dieser Aufgabe mit dem Unterrichtsprinzip und gelegentlichen besonderen Maßnahmen gerecht zu werden. Hamburg ist dabei gegenüber Nordrhein-Westfalen durch seine besonderen Verhältnisse begünstigt. Ähnlich wie in Bremen ist hier die Tradition noch eine auch im Sinne staatsbürgerlicher Erziehung gestaltende Kraft. Die Einheit des sonst getrennten Lebenskreises von Stadt – Kreis – Staat, der besondere Charakter der Stadt, die Bedeutung ihres Hafens, ihr Stolz auf den ‚hanseatischen Geist‘ – all das wirkt unmittelbar auf die Schule, für die überdies in vielem mehr getan wird als in anderen Ländern, weil die finanzielle Situation Hamburgs das erlaubt, außerdem aber auch eine starke Bereitschaft dafür vorhanden ist.“ (Ellwein 1955, S. 119)

„Im Hinblick auf die konkreten Probleme der politischen Bildung stellte man sich in Hamburg auf den Standpunkt, dass hier eine organische Entwicklung gegenüber einem konstruktiven Vorgehen vorzuziehen sei. Es wurde deshalb kein eigenes Fach eingeführt, sondern stofflich im wesentlichen der Geschichtsunterricht mit der Vermittlung des notwendigen Wissens beauftragt, im übrigen hofft man, dass das Unterrichtsprinzip seinen Sinn erfülle. Außerdem bemüht man sich natürlich auch in Hamburg um einen gewissen Kontakt mit der Öffentlichkeit und hat an ziemlich vielen Schulen politische Arbeitsgemeinschaften für die Oberklassen eingerichtet, die sich im allgemeinen eines guten Zuspruchs erfreuen. Auch der Schülermitverwaltung hat man seine Aufmerksamkeit zugewendet, wobei man sich wie in Bremen auf eine länger zurückreichende Tradition stützen konnte. Da bei allem Reformeifer in Hamburg eine ziemlich weitreichende Selbstverwaltung der Schulen besteht, die Direktoren relativ selbständig sind und den Lehrern viel Freiheit eingeräumt ist – das alles gehört zum hanseatischen Geist – konnte man seitens der Schulbehörde darauf vertrauen, dass auf diesem des ausgesprochenen Programmes entbehrenden Wege doch zunächst das erreicht werde, was erreicht werden kann.“ (ebd., S. 121f.)

Ellwein verweist auf die Hamburger Besonderheit, in der Oberprima das Fach Geschichte mit vier Wochenstunden unterrichtet wird, erkaufte allerdings durch den Verzicht auf Geographieunterricht. Allerdings heisst es kritisch weiter: „Ob in den anderen Fächern im Sinne des Unterrichtsprinzips die politische Bildung zur Geltung kommt, muß nach den allgemeinen Erfahrungen bezweifelt werden, wir können auf Grund des uns vorliegenden

Materials darüber nichts Konkretes sagen, da die Schulen in der Mehrzahl die jetzige Regelung bejahen und deshalb natürlich auch die Meinung vertreten müssen, dass das Unterrichtsprinzip in genügender Weise das notwendige Rüstzeug vermittelt.“ (ebd., S. 121) Wiedergegeben wird eine die Antwort einer Hamburger Schule auf die Frage nach dem Unterrichtsprinzip: „Grundsätzlich richtig; führt aber in der Praxis häufig zum Ausweichen vor der als unbequem empfundenen Aufgabe!“ (ebd., S. 124f.)

Über das Interesse der Schüler sprächen sich die Schulen „allgemein lobend aus“ (Ellwein 1955, S. 123), was sich auch an der regen Teilnahme an freiwilligen Arbeitsgemeinschaften zeige. Zitiert wird aus Gesprächen mit Lehrern: „Die Schüler zeigen starkes Interesse, sind aber kritisch, vor allem, wenn sie parteipolitische Beeinflussung zu wittern meinen. Die Notwendigkeit soliden Wissens als Grundlage für die Beteiligung am politischen Leben wird bejaht, die Beteiligung als notwendige Aufgabe anerkannt und eine Pflicht der Schule darin gesehen, die Schüler auf diesem Gebiet zu fördern.“ Eine andere Stimme, offenbar aus einer Schule für Mädchen: „Die Schülerinnen sind interessiert, wenn sie nicht mit derartigen Stoffen überfüttert werden.“ (ebd.)

Die Situation in Hamburg wird einschränkend als „etwas unübersichtlich“ (Ellwein 1955, S. 127) charakterisiert. „Nach der Anlage des vorliegenden Berichts lässt sich somit nicht ausreichend feststellen, was in Hamburg geschieht und was nicht, weil aus dem Land selbst keine verbindlichen Maßstäbe gewonnen werden können und sich die Wirksamkeit des Unterrichtsprinzips niemals so wird feststellen lassen, wie die Wirksamkeit des eigenen Unterrichtes, in dem Erfahrungen gewonnen und konkrete Ergebnisse erzielt werden können. Damit soll nicht gesagt werden, dass die politische Bildung der Hamburger Abiturienten geringer ist als die anderer Länder. Zweifellos bemüht man sich aber mit ihnen in geringerem Maße als anderswo um die Fähigkeit zur Fragestellung und die Beweglichkeit in der Beantwortung konkreter politischer Fragen ...“ (Ellwein 1955, S. 125)

Eine Meilenstein und in den Formulierungen klassischen Text markiert der Lehrplan „Sozialkunde“ von 1968/1969. Er rückt für Klasse 10 des Gymnasiums die „Tatsachen und Probleme aus dem Bereich der Politik“ an die erste Stelle vor die Bereiche der Wirtschaft, der Gesellschaft und des Rechts – als durchaus eine Tradition von P-G-W und zusätzlich einer Rechtskunde. Mickel beurteilt: „Zwar sind die einzelnen Themen stichwortartig aufgereiht und ergänzungsbedürftig, aber aus den dynamisch formulierten Einleitungssätzen geht die

intendierte politische Tendenz ihrer Bearbeitung hervor. Sie haben als Hintergrund das politisch-gesellschaftliche Konfliktmodell und wollen den Schüler zum kritischen Urteil anleiten. (Mickel 1971, S.126; S. 176 allerdings einschränkend für die geringe „soziologische Orientierung“ und S. 254 für die Rechtskunde: „... kaum geeignet erscheinen, eine Förderung des Rechtsbewußtseins im Jugendlichen zu bewirken.“)

Qualitative Studien aus jüngerer Zeit sind z.B. Henkenborg u.a. (2008) zur politischen Bildung in Ostdeutschland; eher quantitativ orientierte Studien stammen von Melzer/Dümmler (2007) und Orlowski (2006).² Die Bundeszentrale für Politische Bildung plant einen „Monitor politische Bildung. Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland“ (Lange 2010, in Vorbereitung).

Hamburg gilt als „Stadt der Reformpädagogik“ und daher tauchen Hamburger Schulen und Pädagogen immer wieder – mehr oder weniger versteckt – auch mit Beispielen aus der politischen Bildung in der Unterrichtspraxis der Gymnasien in der überregionalen Fachliteratur auf. Stellvertretend für viele und als einer dieser „stillen Helden“ und Pioniere fachdidaktischer Forschung sei Johannes Beecken, Lehrer am ehemaligen Gymnasium Hartsprung, genannt, der in Zusammenarbeit mit der Fernuniversität Hagen eine Unterrichtssequenz zur Rechtskunde durchgeführt und auf Video dokumentiert hat (vgl. Grammes 1998, S. 514-539).³

Das Professionswissen der Fachlehrer gilt weitgehend als ein implizites Wissen. Der bekannte Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth hat in einem Interview einmal geäußert, dass „gute Lehrer in der Regel mehr wissen, als sie zu sagen vermögen“ (Heinrich Roth 1971 in einem Interview). Das gilt für unsere Expertenlehrer und Expertenlehrerinnen nur bedingt. Wenn

² Auch die DDR hat die Unterrichtspraxis im Fach Staatsbürgerkunde kontinuierlich beobachtet. Vgl. Dokumente und Interpretationen zu Hospitationsberichten von Fachberatern und unveröffentlichten empirischen Studien der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Grammes/Schluss/Vogler 2006, Kap. 7.

³ Ähnlich ein Projekt des Lüneburger Erziehungswissenschaftlers Reinhard Uhle: Gegenstand des empirischen Teils der Untersuchung (Kapitel 4, S. 81-135) ist ein Beispiel aus einem Politikunterricht in drei 10. Klassen eines Hamburger Gymnasiums. Das experimentelle Setting: In drei aufeinanderfolgenden Stunden wird ein identischer Ausschnitt aus einer Statistik von derselben Lehrerin thematisiert (aus Hans Paul Bahrdt u.a.: Zwischen Drehbank und Computer, 1970). Die Wortprotokolle werden leider nur verkürzt wiedergegeben und sind wohl nicht mehr erhalten.

Hamburger Lehrerinnen und Lehrer waren und sind publikationseifrig bezüglich ihrer Praxis, auch in überregionalen Fachzeitschriften; wiederum stellvertretend für viele Hildegard Wacker (1979), Speck (1995), Bastian (1978), Rabe (2007) u.v.a.m. Die Praxisbeispiele in den Hamburger pädagogischen Fachzeitschriften – Hamburger Lehrerzeitung (HLZ), Hamburg macht Schule (HmS) – sind zahlreich.

Der NDR hat in seinem 3. Programm bereits Anfang der 1970er Jahre in einer 14teiligen Sendefolge „Unterricht in Beispielen“ dokumentiert, darunter mehrere Good-practice Beispiele aus der politischen Bildung Hamburger Gymnasien (vgl. die Begleithefte „Unterricht in Beispielen, 1972ff.).

man einige der Experteninterviews im Zusammenhang liest, wird der enorme Reichtum an Reflexionsfähigkeit schnell deutlich. Das Expertenwissen der Pädagogen ist ein Schatz, der mehr als gegenwärtig üblich genutzt werden muß. Auch dafür soll diese Studie ein Plädoyer darstellen. (vgl. Dick 1994) Als erste Versuche, sich dem Professionswissen der Politiklehrer und Politiklehrerinnen anzunähern, dokumentieren wir Auszüge aus einer Ersten Staatsarbeit, die an der Universität Hamburg entstanden ist (Bolda/Brandt 2001).

Die vorliegende Studie beschränkt sich auf Innensichten der Unter- und Mittelstufe einer Schulform, die im Stadtstaat derzeit etwa 50% eines Schülerjahrganges besuchen. Künftige Forschungsaufgaben wäre ein Monitoring des Integrationsfaches Politik bzw. Gesellschaft an Gesamtschulen. Ebenso die Praxis der gesellschaftsbezogenen Fächer in der gymnasialen Oberstufe, an den berufsbildenden Schulen sowie der Bereich des Sachunterrichts an Grundschulen. Es könnte eine Aufgabe der eingerichteten Sozietäten für die Fächer der Lehrerbildung sein, solche Untersuchungen weiterführend anzuregen. Weitgehend unbekannte Felder sind die 1. Phase der Lehrerbildung im Fach Sozialwissenschaften (vgl. Döbertin 1989; Claußen 1992; zur Hochschuldidaktik und zur Planspielmethode vgl. Prior 1970).

Ein großer Dank gilt allen Hamburger PGW-Lehrerinnen und PGW-Lehrern, den Schülerinnen und Schülern, die ihre Expertise zur Verfügung gestellt haben und sich für die Experteninterviews bzw. Gruppeninterviews bereitwillig Zeit genommen haben. Die Schulbehörde, allen ihr Fachreferent Martin Speck, haben jederzeit hilfreich unterstützt.

Matthias Busch, Tilman Grammes

Hamburg, September 2009

„Aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht soll Reflexion noch einer weiteren Zielsetzung gerecht werden, nämlich die Gefahr eines beruflichen Burn-outs zu verringern. Selbstreflexion kann dazu beitragen, die Kluft zwischen eigenen Ansprüchen und realen Handlungsmöglichkeiten – und damit die Hauptursache für berufliches Burn-out – zu reduzieren. Damit wird auf die Fähigkeit von Lehrpersonen gesetzt, die *Grenzen des eigenen Handelns* selbstkritisch reflektieren zu können.“ (Wyss 2008).

1. Professionswissen:

Das Experteninterview als Forschungsmethode in der qualitativen Lehrer- und Schülerforschung

Matthias Busch

1.1. Rahmenbedingungen

Ziel des Monitorings des neuen Faches PGW war es, Informationen über die Praxis eines neu eingeführten Unterrichtsfaches zu dokumentieren. Dennoch wurde bewusst auf ergänzende Hospitationen und Beobachtungen im Fachunterricht verzichtet und stattdessen die Forschungsmethode des Experteninterviews neben mit Lehrerinnen und Lehrern ins Zentrum gestellt. Ein Grund dafür ist, dass Lehrkräfte Hospitationen zu Forschungszwecken (ebenso wie kollegiale Hospitationen), häufig aufgrund tiefsitzender negativer Erfahrungen in der eigenen Ausbildung, als Kontrolle erleben. Die Erfahrungen mit Unterrichtsbesprechungen in der Ausbildung und mit Besuchen von Schulinspektoren in der Berufspraxis tragen nicht unwesentlich dazu bei, dass Lehrpersonen der Reflexion von Unterricht mit Zurückhaltung gegenüber stehen (Wyss 2008, S. 11; vgl. Mühlhausen, 2006; Esslinger-Hinz, 2007). Aus der Professionsforschung wissen wir aber auch, dass didaktische Experten sich gerade dadurch auszeichnen, dass sie „ihren Unterricht erzählen“ können und dabei sowohl individuelle Bildungsgänge wie auch die Perspektive der gesamten Lerngruppe vor dem Hintergrund fachlicher Ansprüche reflektieren. Der „indirekte“ Zugang zum Unterrichtsgeschehen über Erzählungen über Unterricht⁴ soll hier also einen Zugang zum Kern der Professionalität ermöglichen.

Es wurden 15 Experten interviewt, darunter neun Lehrer und sechs Lehrerinnen (Stand Mai 2009). Die Interviews wurden meist in den jeweiligen Schulen geführt. Ein Interview wurde schriftlich geführt (online).

⁴ Die pädagogische Expertenforschung (Bromme 1992) konnte zeigen, dass die Lehrerwahrnehmung im Unterricht in Form von Ereignisschemata organisiert ist. Sie beruht auf den eigenen Erfahrungen, die im Unterricht gemacht wurden. Die Wahrnehmung ist „kategorial“ organisiert, was bedeutet, dass Lehrpersonen nicht einzelne Ereignisse wahrnehmen, die sie anschliessend analysieren und deuten, sondern dass sie eine komplexe Situation begrifflich erfassen. Das Wissen besteht also aus Ereignisschemata, in denen Lehrerhandlungen, fachinhaltliche Bedeutungen und Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern in Zusammenhang gebracht wurden. Diese sind auf persönlichen Erfahrungen aufgebaut und untrennbar mit dem eigenen operativen Können verbunden. Viele dieser Ereignisschemata sind den Lehrpersonen nicht bewusst und können nur durch individuelle Erfahrungen in konkreten Praxissituationen angeeignet werden, sind also nur bedingt akademisch lehrbar (vgl. Wyss, 2008).

Die Experten repräsentieren zwölf Schulstandorte von derzeit insgesamt 73 Gymnasien in Hamburg. Alle Experten unterrichten an regulären Gymnasien (keine Aufbaugymnasien, Wirtschaftsgymnasien).

Die fünf Interviewer (Kürzel: in, jg, sh, mb, tg) haben vorab eine gemeinsame Interviewerschulung erhalten.

Unsere 15 Experten repräsentieren mindestens zwei Generationen von Lehrkräften im Fach, eine ältere Generation (1968er/1978er, Generation I, sechs Experten) und eine jüngere Generation (Generation II, neun Experten). Vgl den Hinweis im Editorial von GPS Geschichte und Politik in der Schule, Nr. 37, September 1999, dass „nach der langen, langen Pause in den letzten Jahren, insbesondere in letzter Zeit doch einige junge Kolleginnen und Kollegen mit den Fächern Geschichte, Sozialkunde oder Politik fest in den Hamburger Schuldienst eingestellt worden sind oder wenigstens Zeitverträge erhalten haben ...“ (S. 3)

Die hier vorgelegten Befunde und Interpretationen sind explorativ, in keinem Fall repräsentativ.⁵ Auszüge aus den Experteninterviews können insbesondere untereinander keine Kausalität beanspruchen. Die Aussagen können und sollen zunächst nur auf Fragen und Problemstellungen aufmerksam machen (Trends, Problemheuristik), die gffs. künftig in einem regelmäßigen und systematischen Monitoring weiter verfolgt werden können.

Der Abschlussbericht ist deshalb so angelegt, dass er als *work in progress* für ein **kontinuierliches fachdidaktisches Bildungs-Monitoring** genutzt werden kann. Die Gliederung gibt dazu das erweiterungsfähige Grundgerüst. Es geht uns darum, die Aufmerksamkeit für künftige kollegiale Gespräche in der Ausbildung und Alltagspraxis zu schärfen. Die immer wieder markierten offenen Fragen können z.B. in zukünftigen Tandem-Projekten (Experte-Praktikant; vgl. Altrichter/Posch 2005, Dick 1996) in Angriff genommen werden, z.B. im Rahmen der Kernpraktika im künftigen Master-Studiengang Erziehungswissenschaft Lehramt Sozialwissenschaften. Wir halten es für eine lohnende Perspektive der Unterrichtsentwicklung, ein beständiges fachliches Bildungs-Monitoring zu etablieren – in Ergänzung zu den notwendigerweise eher formal-prozessorientierten Kriterien

⁵ Diese Einschränkung gilt ebenso für vergleichbare qualitative (Henkenborg u.a. 2008) wie auch quantitative (aus jüngerer Zeit: Melzer/Dümmler 2007, Orłowski 2006) Untersuchungen.

der Hamburger Schulinspektion.⁶ Dieser fachdidaktische Unterbau ist unbedingt notwendig, um den im Namen des ifbm verwendeten Begriff des **Bildungs**monitoring mit Leben zu füllen! (In Unterrichtshospitationen werden in Hamburg derzeit die Fächer Mathematik, Englisch, Musik erfasst.) Es wird gefragt, ob es systematische und regelmäßige Evaluationen des Unterrichts durch kollegiale Hospitationen an einem Standort gibt, wir wissen aber fast nichts darüber, welche Qualität diese Praxisgemeinschaften haben etc.

Unserer Experten haben die Interviewsituation als Möglichkeit der Selbstreflexion, d.h. der Fortbildung und Professionalisierung empfunden und wertgeschätzt, da solche Reflexionsräume im Alltagsstress selten sind. Das Interview wurde als angenehm empfunden. Es hat ihm zudem die Möglichkeit gegeben, sich über „Unzulänglichkeiten des eigenen Unterrichts“ klar zu werden (I4)

Die Expertise aus den Interviews folgt in der Darstellung im wesentlichen dem Interviewleitfaden. In der Kommentierung sind themenbezogen besonders markante Einschätzungen hervorgehoben; Trends werden sichtbar, teilweise auch blinde Flecken der Entwicklung der Fachkultur. Selbstverständlich können die getroffenen Auszüge weder die Reichhaltigkeit der Interviews noch die jeweilige Argumentationsführung dokumentieren. Die Lektüre der Interpretationen sollte also die Lektüre der Expertise nicht ersetzen!

Die Darstellung gibt Originalauszüge aus den Interviews in kleiner Schrift; die Kontexte der Auszüge können in den Verschriftlichungen der Interviews abgeglichen werden.

1.2. Begriffsklärung „Experteninterview“

Das Experteninterview stellt zwar ein häufig eingesetztes Verfahren in der empirischen Sozialforschung dar, wurde jedoch in der Methodenlehre hinsichtlich seiner Besonderheit im Vergleich mit anderen Interviewtechniken lange Zeit nur randständig behandelt. Entsprechend wird die Definition des Experteninterviews in der Literatur unterschiedlich vorgenommen und ist durchaus problembehaftet, da Abgrenzungen von anderen qualitativen Methoden der Sozialforschung weder über den Status des Interviewten noch über eine bestimmte Form des Interviews hinlänglich erfolgen können. So besteht beispielsweise über den Begriff „Experte“

⁶ Ein aktueller Bericht des ifbm institut für bildungsmonitoring/Schulinspektion für das Gymnasium Blankenese ist online zugänglich: http://www.gymnasium-blankenese.de/fileadmin/Media/11_Downloads/Schulinspektion-FinaleversionBlankenese20090515.pdf (Zugriff: 15.7.2009) vom 21.4.2009

in der Sozialwissenschaft keine Einigkeit⁷ und auch die Form des leitfadengestützten Interviews definiert die spezifische Methode des Experteninterviews nicht ausreichend. Hilfreich erscheint dagegen die Definition von Gläser und Laudel (2006) zu sein, die Experteninterviews über die Betrachtung des besonderen Ziels der Untersuchung, den daraus abgeleiteten Zweck des Interviews und die sich daraus ergebende Rolle des Interviewpartners abgrenzen. „Experteninterviews werden in Untersuchungen eingesetzt, in denen soziale Sachverhalte rekonstruiert werden sollen. [...] Um soziale Sachverhalte rekonstruieren zu können, befragt man Menschen, die aufgrund ihrer Beteiligung Expertenwissen über diese Sachverhalte erworben haben.“ (a.a.O., 11)⁸ Ziel ist hierbei die <Entdeckung des Unbekannten> (Liebold/Trinczek 2002/online).

1.2. Zur Konzeption des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden gilt unumstritten als sinnvolle Voraussetzung für die Durchführung von Experteninterviews. Hierbei steht die Konzeption des Leitfadens im Dualismus zwischen möglichst konkreter Ausformulierung der zentralen Fragen zur Sicherstellung einer Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Interviews und einer möglichst starken Reduktion des Fragenrasters zur besseren Übersichtlichkeit im Interview.

Allerdings wird vor einem bürokratischen „Abhaken“ von Leitfragen gewarnt: „Viel wichtiger als die Standardisierung von Gesprächssituationen ist die Annäherung des Interviews an einen natürlichen Gesprächsverlauf“ (Gläser/Laudel 2006, 147).

Zudem setzt das Experteninterview eine relative Offenheit des Ablaufs voraus, damit eigene Relevanzsetzungen der Interviewpartner diskursiv entfaltet und unerwartete Themendimensionierungen durch den Experten ermöglicht werden können. Gleichzeitig sollte darauf geachtet werden, dass zu Beginn und am Schluss angenehme und leicht zu beantwortende Fragen gestellt werden, um ein entsprechend angenehmes Gesprächsklima zu forcieren. Ebenso ist in der Konzeption des Leitfadens darauf zu achten, welche Gedächtnisinhalte bereits aufgerufen sein müssen, ehe eine bestimmte Frage angeschnitten werden kann.

⁷ Für unsere PGW-Evaluation bleiben diese Fragen jedoch sekundär, da sich die interviewten Lehrer sowohl aufgrund ihrer beruflichen Stellung als auch durch ihr spezifisches Wissen über die zu erschließenden sozialen Sachverhalte unstrittig als „Experte“ definieren lassen. Zur Diskussion des „Experten“-Begriffs siehe Bogner/Menz 2002, 39 ff.

⁸ Zur ausführlicheren Darstellung der Methodik siehe Basisartikel im Anhang 8.1.

Die Fragen sollten dabei so formuliert sein, dass das „wissenschaftliche Erkenntnisinteresse in den Kommunikationsraum des Interviewpartners“ (Gläser/Laudel 2006, 110) übersetzt wird, ohne den Experten sprachlich oder aufgrund zu großer Abstraktion zu irritieren.⁹

So herrscht in der Literatur weitgehend Konsens darüber, dass der Expertenstatus, den wir Lehrern zuerkennen, nicht automatisch bedeutet, dass Expertenwissen einfach „abgefragt“ werden kann. Vielmehr werden in den zu führenden Interviews anhand der Reflexion konkreter Unterrichtserlebnisse Erkenntnisse erst generiert:

Obwohl es sich beim Expertenwissen um ein spezialisiertes Sonderwissen handelt, ist es dem Experten nicht notwendigerweise im Modus des „diskursiven Bewusstseins“ verfügbar. Diskursiv verfügbar bzw. klar und deutlich präsent sind erinnerte Entscheidungsabläufe und offizielle Entscheidungskriterien, nicht aber die fundierende Logik des Entscheidens und der Routinen des Expertenhandelns. Dessen institutioneller Erfolg beruht gerade auf einem selbstverständlichen, aber lediglich diffusen Wissen“. Da sich die Experten der Relevanz ihres Handelns keineswegs durchweg bewusst sind, kann Expertenwissen nicht einfach abgefragt werden, es muss aus den Äußerungen der Experten rekonstruiert werden. (Meuser/Nagel 2006, 58).¹⁰

Für die Lehrerinterviews bedeutet dies, dass die Interviewer zunächst möglichst **konkrete Unterrichtsbeispiele abfragen** sollten, ehe abstrahierende Einschätzungen zur Lage des Unterrichtsfaches an der Schule o.ä. angesprochen werden. Auf die Notwendigkeit, in den Lehrerinterviews anhand konkreter Unterrichtsbeispiele das Expertenwissen der Lehrer zu erschließen, weisen auch die Ausführungen von Gläser und Laudel (2006, 109) hin:

Ein typischer und in gewisser Weise naheliegender Fehler in der Anwendung qualitativer Methoden besteht darin, die Notwendigkeit von Übersetzungen (der Forschungsfrage in ein hypothetisches Modell von Variablen/Einflussfaktoren, des hypothetischen Modells in Leitfragen und der Leitfragen in Interviewleitfäden) zu ignorieren und die Forschungsfrage an das ‚Untersuchungsobjekt‘, das heißt den Interviewpartner, weiterzureichen. Über diese Möglichkeit verfügen nur die Sozialwissenschaften; sie ist ebenso verführerisch wie gefährlich. Die Fachbegriffe der Sozialwissenschaften tauchen häufig auch in der Alltagssprache auf, weshalb das Weiterreichen der Untersuchungsfrage nicht einmal zu gravierenden Verständigungsproblemen führen muss. Allerdings wird der Interviewpartner unter Begriffen wie ‚Institution‘, ‚Autorität‘ oder ‚Autonomie‘ möglicherweise etwas anderes verstehen, ohne dass das im Interview deutlich wird. Viel schwerer wiegt jedoch, dass ein solches Weiterreichen der Untersuchungsfrage bedeutet, sich der Möglichkeit einer wissenschaftlichen Analyse zu berauben. Man erhält dann keine Fakten mehr, anhand derer man einen sozialen Prozess rekonstruieren kann, sondern im günstigsten Fall die Meinung des

⁹ Eine „Checkliste“ für die Auswahl, Formulierung und Anordnung von Fragen findet sich bei Gläser/Laudel 2006, 140 ff.

¹⁰ Darauf, dass Lehrer ihrerseits durch die Interviews in ihrer Unterrichtsreflexion angeregt werden und dies positiv bewerten, verweisen auch erste Erfahrungen in den bisher durchgeführten Interviews. Vgl. Jule Gotthardts Anmerkung: „Es hat ihm zudem die Möglichkeit gegeben, sich über „Unzulänglichkeiten des eigenen Unterrichts“ klar zu werden“.

Interviewpartners darüber, was abgelaufen ist bzw. abläuft und im ungünstigsten Fall lediglich seine Meinung über die Kausalzusammenhänge des Falles. Diese Meinung kann dann vom Forscher noch auf ihre Plausibilität hin beurteilt werden, ist aber einer Analyse nicht mehr zugänglich. Für eine Analyse brauchte man ja gerade die Fakten, und statt derer hat man nun die Ansicht eines soziologischen Laien über den Kausalzusammenhang.

1.3. Vorbereitung des Interviews

Nach einschlägiger Literaturmeinung darf der Begriff „Experteninterview“ nicht suggerieren, dass der Interviewer seine Rolle als „Laie“ definiert. Vielmehr gehöre es zur **inhaltlichen Vorbereitung** jedes Interviewers, sich möglichst viel Wissen über den Gegenstand des Interviews zu verschaffen, um sich als „akzeptierter Fragekommunikator auszuweisen“ (Liebold/Trinczek 2002/online). Ein offensichtlich unwissender Interviewer wirke auf den Experten unvorbereitet und verringere die Tiefe und Ausführlichkeit der Expertendarstellung, zeigen Forschungsergebnisse. Der Interviewpartner muss spüren, dass seine Antworten verstanden werden und dass es sich lohnt, dem Interviewer Informationen zu geben.

Wenn der Interviewer über den Gegenstand des Interviews bereits sehr gut informiert ist, dann muss er kontrolliert mit seinem Wissen umgehen. Zeigt er zuviel davon, dann besteht die Gefahr, dass der Experte sich kontrolliert fühlt. Außerdem kann das Ziel des Interviews gefährdet werden, weil es schwerer wird, Informationen vom Interviewpartner zu erhalten.

Die Leitfragen und das Forschungsziel sollte jeder Interviewer im Kopf haben, um im Interview flexibel und adäquat reagieren zu können.

1.4. Verhalten im Gespräch

Ein Gesprächspartner wird nur dann offen und detailliert über seine Erfahrungen berichten, wenn ein **vertrauensvolles Gesprächsklima** geschaffen werden kann. Je besser das Gesprächsklima, desto eher wird der Interviewpartner ausführlich erzählen, sein Gedächtnis anstrengen, wohlüberlegte Bewertungen abgeben usw. Deshalb bedarf es „vertrauensbildender Maßnahmen“, das heißt Handlungen des Interviewers, die das erforderliche Gesprächsklima herstellen und aufrechterhalten.

Solche Maßnahmen beginnen bereits mit dem ersten Kontakt, werden von da an in Anschreiben, Telefongesprächen sowie im Gespräch unmittelbar vor dem Interview fortgesetzt und auch im Interview ständig weitergeführt (vgl. Gläser/Laudel 2006, 110 f.).

Eine offene Gesprächshaltung, aktives Zuhören, offene, neutrale Fragen und Erzählanregungen gehören hier ebenso zur professionellen Gesprächsführung wie die zwanglose Überleitung von einem Gesprächskomplex zum nächsten.

Gläser und Laudel (2006) formulieren folgende **Regeln für die Interviewführung** (a.a.O., S. 168-172, gekürzt!)¹¹:

1. Zuhören!

Der Interviewer will sich in erster Linie informieren lassen und muss das verbal und nonverbal deutlich machen.

Aktives Zuhören heißt:

- sich auf den Inhalt der Ausführungen des Interviewpartners konzentrieren,
- ihm zu verstehen geben, dass er verstanden wird und
- einschätzen, welche Informationen noch fehlen.

1.a) Nicht unterbrechen!

Erzählungen des Interviewpartners sollten grundsätzlich nicht unterbrochen werden. Erkennt man die Notwendigkeit einer Nachfrage, dann sollte man sich die Frage merken und sie später stellen.

1.b) Pausen zulassen!

Das fällt uns allen besonders schwer, weil es den informellen Regeln der Alltagskommunikation zuwiderläuft. Besonders in der Kommunikation mit fremden Personen ist man bemüht, das als drückend empfundene Schweigen aufzuheben. In Interviews gibt es aber Denkpausen. Erkennt man diese nicht und füllt die vermeintliche Leere durch die nächste Frage, dann bringt man sich um wichtige Informationen. Denken kostet Zeit, die Stille muss deshalb toleriert werden.

2. Flexibel fragen!

Diese Regel folgt aus der Forderung, eine möglichst natürliche Gesprächssituation aufrechtzuerhalten. Im Alltagsgespräch ergibt die Behandlung eines Themas Anknüpfungspunkte für das nächste. Die Antworten des Interviewpartners bieten viele solche Möglichkeiten, auf neue Themen überzuleiten. Solche **Überleitungen** auszunutzen und auf diese Weise genauso wie im Alltagsgespräch alle Themen in einer natürlichen Folge abzarbeiten ist das Ideal des Leitfadeninterviews.

Sie müssen nach jeder Antwort entweder nach Plan (das heißt nach dem Leitfaden) fortfahren oder eine Überleitung von der Antwort zu einem anderen Thema finden. Durch ein ‚stures‘, d.h. inflexibles Abarbeiten des Leitfadens zwingt man den Interviewpartner in die einmal festgelegte Reihenfolge von Fragen zurück und erzeugt mitunter abrupte Übergänge zwischen den einzelnen Themen. Außerdem erzeugen abrupte Übergänge den Eindruck, dass der Interviewer gar nicht an dem Gesagten interessiert ist, sondern nur seinen Interviewplan abarbeiten will.

3. Nicht Verstandenes klären!

¹¹ Ungekürzte Ausführungen zur Interviewführung siehe Anhang 8.3.

Wenn Sie etwas in den Ausführungen Ihres Interviewpartners nicht verstanden haben, so müssen Sie ihn um eine Erklärung bitten. Damit machen Sie deutlich, dass Sie daran interessiert sind, das Gesagte zu verstehen. Man darf aber auch nicht zu viele Verständnisfragen stellen. Häufige Verständnisfragen wirken blockierend und können den Interviewer als pingelig oder begriffsstutzig erscheinen lassen.

4. Details erfragen!

Es ist illusorisch anzunehmen, dass offene Fragen automatisch zu dem gewünschten detailreichen Erzählfluss führen. Interviewpartner neigen häufig dazu, in ihren Ausführungen allgemein, mehrdeutig und vage zu bleiben. Besonders Interviewpartner mit einem hohen Bildungsgrad und einem hohen Status (Angehörige von Eliten) sind häufig bestrebt, selbst zu verallgemeinern. Von ihnen erhält man dann ihre subjektiven Theorien, nicht aber die eigentlich gesuchten Fakten oder Bewertungen.

Deshalb bedarf es mitunter **besonderer Fragestrategien**¹², um die für die Rekonstruktion von sozialen Prozessen benötigten Details zu beschaffen.

Ein häufig anzutreffender Fehler ist die Frage „Können Sie mir mehr darüber erzählen?“, weil sie zu unspezifisch ist und wahrscheinlich weitere vage Erzählungen auslöst. Geeigneter sind dagegen folgende **Hervorlockungsstrategien**:

- Teile der Antwort wiederholen und um Präzisierung bitten.
- Informiertheit zeigen, denn Interviewpartner sind eher bereit, über Details zu sprechen, wenn er das Gefühl hat, dass der Interviewer mit dem Gegenstand vertraut ist.
- Nach Beispielen für bestimmte Erfahrungen und Situationen fragen.

5. Kurze und eindeutige Nachfragen stellen!

Ein typischer Fehler sind multiple Fragen, das heißt das Stellen mehrerer Fragen hintereinander oder gar in einem einzigen Fragesatz.

6. Kompetenz zeigen!

Der Interviewpartner muss spüren, dass seine Antworten verstanden werden und dass es sich lohnt, dem Interviewpartner Informationen zu geben.

7. Bewertungen vermeiden!

Alle negativen oder positiven Wertungen dessen, was der Interviewpartner sagt, müssen unterbleiben. Sie dürfen den Interviewpartner nur darin bestärken zu erzählen, nicht aber seine Erzählungen bewerten. Bewerten Sie Aussagen Ihres Interviewpartners, dann lösen Sie entweder ein Anpassungsverhalten oder ein Widerspruchsverhalten aus. In beiden Fällen antwortet der Interviewpartner Ihnen von nun an anders, als er seine in einer neutralen Situation dargestellt hätte.

1.5. Dokumentations- und Auswertungshinweise

Unsere bisherigen Überlegungen zur Dokumentation des Experteninterviews werden von der Forschung weitgehend bestätigt. :-)

So wird – bei allen Unterschieden – dazu geraten, die Interviews zunächst in drei Schritten zu dokumentieren.

¹² Zur Fragetechnik siehe unbedingt Basistext im Anhang 8.2.

Anders als beim einzelfallanalytischen Vorgehen orientiert sich die Interpretation an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen – nicht an der Sequenzialität von Äußerungen je Interview (Meuser/Nagel 1997, 488). Die Auswertung sollte auf der Ebene der Einzelinterviews nah an der Sprache der Texte bleiben und zunächst neben einer themenorientierten Transkription die Paraphrasierung des Interviews und eine thematische Übersicht enthalten:

Transkription: Die Auswertung setzt die Transkription der in der Regel auf Tonband protokollierten Interviews bzw. der thematisch relevanten Passagen voraus. Anders als beim biographischen Interview ist die Transkription der gesamten Tonaufnahme nicht der Normalfall.

Paraphrase: Die Sequenzierung des Textes nach thematischen Einheiten erfolgt hier gleichsam mühelos in der Manier des Alltagsverständes. Die Entscheidung, welche Teile eines Interviews transkribiert und welche paraphrasiert werden, geschieht in Hinblick auf die leitenden Forschungsfragen. Um eine Verengung des thematischen Vergleichs zwischen den Interviews auszuschließen, ein „Verschenken von Wirklichkeit“ zu vermeiden, muss die Paraphrase dem Gesprächsverlaufs folgen und wiedergeben, was die Expertinnen insgesamt äußern.

Extraktion: Der nächste Schritt der Verdichtung des Materials besteht darin, die paraphrasierten Passagen thematisch zu ordnen. Dabei ist textnah vorzugehen, die Terminologie der Interviewten wird aufgegriffen. In günstigen Fällen kann ein Begriff oder eine Redewendung direkt übernommen werden. Ob einer Passage ein oder mehrere Themenschwerpunkten zugeordnet werden, hängt davon ab, wie viele Themen jeweils angesprochen werden. Das Auflösen der Sequenzialität des Textes auch innerhalb von Passagen ist erlaubt. (Meuser/Nagel 1997, 488)

Erst nach diesen drei Auswertungsschritten folgen der thematische Vergleich zwischen den Interviews und die weitere Abstraktion.

Literatur (Auswahl)

Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske+Budrich.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Liebold, Renate/Trinczek, Rainer (2002): Experteninterview. In: URL: <http://www.qualitative-research.net/organizations/or-exp-d.htm>.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1997): Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annelore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 481-491.

Interview-Leitfaden

Forschungsvorhaben

1 Einstiegsimpuls

Können Sie sich noch erinnern, wie die Einführung des Faches (2003/2004) an Ihrer Schule lief?

→ Veränderung zum Zustand vorher?

Wie beurteilen Sie die augenblickliche Lage des Unterrichtsfaches an Ihrer Schule?

→ Wie ist der Stellenwert des Faches im Kollegium? ... bei Schülern? ... bei Eltern?

2 Themen/Inhalte (Übersicht Bildungsplan vorlegen)

Welche Themen gehen gut/welche sind schwierig?

Welche haben Sie bereits unterrichtet?

→ Womit beginnen Sie in Kl. 8? Gibt es einen Vorlauf in Kl. 5-7?

→ Welche Erfahrungen haben Sie besonders mit den Wirtschaftseinheiten in Klasse 8, 9, 10 gemacht?

→ Wie geht die Rechtskundeinheit in Klasse 8?

→ Haben Sie Anregungen zur Überarbeitung der Bildungspläne?

3 Praxisformen

Erzählen Sie uns, wie eine typische PGW-Stunde oder Unterrichts-Reihe bei Ihnen ablaufen könnte!

Haben Sie/Gibt es typische Probleme im Unterricht in diesem Fach?

→ Was gelingt Ihnen selten/nie?

Haben Sie/Gibt es typische Unterrichtsstile im Fach PGW?

→ Welche Veränderungen nehmen Sie wahr?

→ Gibt es Erfahrungswerte mit Projekten/Gruppenarbeit?

4 Schülerinnen und Schüler

Wie beliebt ist PGW bei den Schülern im Vergleich zu anderen Fächern (Ge, Geo)?

→ Welche Themen gehen besser die Wirtschaftsthemen, die soziologischen Themen, die politischen Themen?

→ Gibt es Unterschiede im Interesse bei Jungen/Mädchen?

→ Gibt es Unterschiede im Interesse bei jüngeren/älteren Schülern?

→ Haben sich die Schüler(interessen)/Haltungen/Einstellungen nach Ihrer Beobachtung verändert in den letzten Jahren (positiv/negativ)?

→ Wo sind typische "Verständnisknoten" der Schüler im Fach?

5 Methoden

Mit welchen Methoden machen Sie gute Erfahrungen?

Mit welchen Methoden gibt es Probleme? Welche Gründe gibt es dafür (fach-, schul-, schülerspezifisch, ...)?

→ Gibt es an der Schule ein Methodencurriculum (Absprachen)?

6 Medien

Aus welchen Quellen beziehen Sie ihre Unterrichtsmaterialien?

Was schätzen Sie an diesen besonders?

→ Könnten Sie anhand von einzelnen Titeln von Schulbüchern (Fachzeitschriften, Zeitungen, Fachliteratur) deren besondere Eignung erläutern?

→ Welche Rolle spielen "klassische" Texte wie z.B. das Grundgesetz, Ganzschriften usw. im Unterricht?

→ Welche Rolle spielen Filme, Computer, Internet?

→ (Schülerbibliothek?)

7 Bildungsziele/Philosophie/Selbstverständnis des Faches

Worauf kommt es Ihnen besonders an? (SOLL/IST)

→ Wie wird das im Unterricht deutlich?

Welches Rollenverständnis als PGW-Lehrer haben Sie?

→ Inwiefern hat sich Ihr Rollenverständnis als Lehrer im Vergleich zu früher gewandelt?

Welche speziellen fachspezifischen Schwierigkeiten/Probleme/Herausforderungen birgt Ihres Erachtens das Fach PGW?

→ Probleme mit Parteipolitik? Beschwerden Schüler/Eltern?

Was ist aus Ihrer Sicht ein guter/gelungener PGW-Unterricht?

Was ist aus Ihrer Sicht ein schlechter/ungenügender PGW-Unterricht?

8 PGW im Schulkontext

Inwieweit findet eine Zusammenarbeit mit anderen Fächern (Geschichte, Deutsch, Geographie, Religion/Ethik) statt?

→ Worin sehen Sie einen Mehrwert dieser Kooperationen? (Projekte?)

Inwieweit findet eine Zusammenarbeit mit externen Partnern (Betriebe, Gerichte, Bürgerschaft, Zeitung, ...) statt?

Welche Bedeutung hat Demokratie-Lernen in der Schulkultur? (SV, Mitgestaltung des Unterrichts durch Schüler, Klassensprecher, ...)

→ Welche Anschlussfähigkeit des Faches sehen Sie zur gymnasialen Oberstufe (G 8) /Profilbildung?

9 Kollegiale Kooperation

Auf welche Kooperationsformen können Sie zurückgreifen?

→ Wie gestaltet sich die Arbeit Ihrer Fachgruppe?

Welche Unterstützungssysteme nutzen Sie?

→ Welche Erwartungen haben Sie an Fachdidaktik/Qualifizierungsangebote, LI, Fachwissenschaft, Fachverbände?

→ Welche Verbesserungen/Veränderungen würden Sie sich wünschen?

Abschließend: Wie sind Sie persönlich in den Fachunterricht hineingewachsen? – Wenn Sie an Ihr Studium denken...

10 Feedback zum Gespräch

Was möchten Sie uns für unsere Expertise noch mit auf den Weg geben?

→ zum Bildungsplan? / an die Schulsenatorin ?

→ Gibt es im Leitfaden nicht angesprochene, aber wichtige Punkte?

11 Biografische Grunddaten

Zusicherung Anonymisierung und Dank, auch im Namen des gesamten Projektteams.

Nachfragen

2. Das Fach PGW aus Sicht der Lehrkräfte

Tilman Grammes

„Es wird immer wieder im Unterricht deutlich, dass die Welt eigentlich gar keine voreiligen Antworten verträgt. Es ist schön zu sehen, dass am Ende eine Nachdenklichkeit eintritt, dann bin ich mit meinem Unterricht zufrieden, wenn es keine voreiligen Antworten gibt, sondern die Vielzahl der Möglichkeiten vor Augen stehen und jede Entscheidung so angesprochen wird, dass sich durch jede Entscheidung auch Dinge an anderer Stelle verändern. Mit dem Bewusstsein haben wir Bürger in Hamburg, die uns mit Sachverstand in die Zukunft führen.“

(13)

Std.	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	Chemie	Geografie	–	Mathe	Sport
2	Chemie	Geografie	Mathe	Mathe	Sport
3	Geschichte	Mathe	Deutsch	Latein	Chemie
4	Geschichte	PGW	Deutsch	Physik	Digitale Fotografie
5	Latein	PGW	Englisch	Physik	Digitale Fotografie
6	Mathe	Englisch	Latein	Englisch	Deutsch
7	WP Kunst	Englisch		Religion	Deutsch
8	WP Kunst			Religion	
	15.40 Uhr	14.50 Uhr	14.00 Uhr	15.40 Uhr	14.50 Uhr

Stundenplan einer 9. Klasse Gymnasium (Quelle: Hamburger Abendblatt, 1.7.2008, S. 12)

Inhaltsübersicht

1 Einstiegsimpuls

2 Themen/Inhalte

3 Praxisformen

4 Schülerinnen und Schüler: Wahrnehmung und diagnostische Kompetenz

5 Methoden

6 Medien

7. Didaktische Prinzipien

Einzelne Themenfelder

Vorlauf Klassen 5-7 (Gymnasium)

Themenkreis: Schule

Themenkreis: Politik im Nahbereich

Themenkreis: Familie, Jugend, Freizeit (Sozialisation)

Themenkreis Parlamentarische Demokratie („Institutionenkunde“)

Themenkreis Recht

Themenkreis Wirtschaft

Themenkreis Europa

Bilinguales Sachfach PGW

Stundentafeln, Stundenpläne, fachfremder Unterricht

Fächerübergreifendes Arbeiten

Deutsch

Geschichte

Geographie

Ethik und Religion

Fortbildung

Fachkonferenz

Lehrerfortbildung (LI)

Referendariat

Schülervvertretung

1 Rahmenbedingungen (Einstiegsimpuls)

1 Einstiegsimpuls

Können Sie sich noch erinnern, wie die Einführung des Faches (2003/2004) an Ihrer Schule lief?

→ Veränderung zum Zustand vorher?

Wie beurteilen Sie die augenblickliche Lage des Unterrichtsfaches an Ihrer Schule?

→ Wie ist der Stellenwert des Faches im Kollegium? ... bei Schülern? ... bei Eltern?

Es werden überschlägig¹³ 1300 PGW-Stunden pro Woche (!) in Hamburg unterrichtet.

Von der Quantität bin ich jetzt überrascht. (I12)

Die Umbenennung und Neukonzeption des Faches sozialwissenschaftlicher Bildung von „Sozialkunde“ zu „PGW“ mit dem Schuljahr 2003/2004 geht mit einer Veränderung in den Stundentafeln der Mittelstufe der Gymnasien einher. Wie wird die Fachpraxis nach inzwischen fünf Jahrgangs-Durchläufen dargestellt und bewertet?

Die Bewertungen *aus Sicht der Fachlehrer* für das Fach PGW fallen überwiegend positiv aus.

Es stehe jetzt mehr Zeit zur Verfügung für sozialwissenschaftliche Inhalte.

Teilweise habe das Fach inzwischen ein „Standing“ ausbauen können:

Für uns war das Fach ein Geschenk des Himmels – als hätte irgendjemand intuitiv geahnt, wie sehr wir das gebraucht haben. (I8)

Immer wieder erfolgt der Hinweis, dass das Image des Faches im Einzelfall von Fachleitung und Schulleitung abhängt

höheres Standing an der Schule als Geschichte, liegt auch darin begründet, dass sowohl Schulleiter als auch stellvertretender Schulleiter PGW-Lehrer sind. (I5)

Teilweise sei das Ansehen des Faches problematisch; es ist die Rede ist vom „Schattendasein“, das Fach werde in Randstunden marginalisiert:

... immer noch als Nebenfach belächelt, was sich auch weiter so fortsetzt in der Oberstufe, da nicht das knallharte Faktenwissen abgefragt wird wie in anderen Fächern wie z.B. Chemie, wo stufenweise vorgegangen wird und Lernfortschritt erkennbar ist (I7)

¹³ Es ist immer wieder eindrucksvoll, sich durch eine Schätzung die Größenordnungen vor Augen zu führen: Rechnet man für Hamburg ca. 73 Gymnasien, jeweils dreizügig im Durchschnitt, Jahrgang 8-10 je zweistündig PGW. Dies ergibt pro Standort 18 Wochenstunden. Für die 73 Gymnasien insgesamt wären das 1314 PGW-Unterrichtsstunden wöchentlich bzw. 52.560 pro Schuljahr. Ginge man ganz skeptisch davon aus, dass jede 2. PGW-Stunde ausfällt, fachfremd genutzt wird o.ä., ergeben sich immer noch fast 700 Unterrichtsstunden wöchentlich, 28.000 pro Schuljahr.

Zahlen zum Unterrichtsausfall bzw. zu fachfremden Unterricht im Fach liegen für Hamburg nicht vor und sind überhaupt methodisch sehr schwer zu gewinnen. Vgl. von Olberg 1996, S. 53 für Daten aus NRW.

Als Nebenfach hat PGW naturgemäß eine niedrige Stundenfrequenz („ich sehe die SuS im Hauptfach öfter“), was die Arbeitsmöglichkeiten eingrenzt. Einige Schulen haben daraus die Konsequenz gezogen, das Fach ausschließlich in Doppelstunden zu unterrichten, wobei diese stundenplantechnische Regelung wiederum andere Nachteile nach sich zieht wie z.B. eine niedrige Frequenz.

Auf Lehrerseite hängt viel von der Kombination des Unterrichtseinsatzes in einer Klasse ab. In einigen Fällen wird PGW als einziges Fach in einer Klasse unterrichtet, was bei der einzelnen Lehrkraft zu einer zu hohen Belastung mit Lerngruppen führt und das Lernen der Schülernamen sehr erschwert. Typische Kombinationen sind mit dem Fach Geschichte („hängt das Herz an Geschichte“, I5); Geschichte wird teilweise als „Kür“ dargestellt, während PGW eher als Pflichtübung empfunden wird.

Auch das neu eingeführte Lehrerarbeitszeitmodell und die damit zusammenhängende Faktorisation – unterschiedliche Anrechnungsfaktoren für die Fächer in Abhängigkeit vom Vorbereitungs- und Korrekturaufwand - wird in diesem Zusammenhang angesprochen (vgl. Odenwald 2006)

Aus Sicht *des übrigen Kollegiums* wird das Image des Faches je nach Standort allerdings unterschiedlich eingeschätzt. Solche durchaus getrüben, nicht positiven Fachimages werden im Kollegium häufiger geäußert als für die Schülerschaft. Hier eine seltene Einschätzung:

PGW wird sowohl von Lehrern wie Schülern nicht ganz ernst genommen – auch von mir (I7)

Die Resonanz bei Schülerinnen und Schülern ist insofern interessant, als damit retrospektiv die jahrzehntelange Hamburger „Spätlage“ der fachlichen politischen Bildung eingeschätzt werden kann – das Fach „Sozialkunde“ begann in der Mittelstufe erst in der 10. Klasse und wurde dafür in der gymnasialen Oberstufe akzentuiert (E-Phase Klasse 11 und Belegverpflichtung für das Fach Gemeinschaftskunde über vier Kurssemester in Klasse 12 und Klasse 13) Das neue Fach in der Mittelstufe ist bei den Schülern „beliebt“ (I3 u.v.a.).

Spannend ist hier die Gegenkontrolle, die durch die Gruppeninterviews mit SuS möglich ist (vgl. Schülerinterviews) Die Beliebtheit des Faches wird immer wieder auf einige der zentralen Unterrichtsprinzipien und Arbeitsweisen zurückgeführt:

- viele Projekte: PGW steht für Projekt, an mehreren Standorten (vgl. I4)
- Öffnung: Ausflüge und Fahrten
- Unterricht lebensnah und an den Interessen der Schülerinnen und Schüler ansetzend (I10)

Gilt PGW als schwieriges oder leichtes Fach?

ein ganz komplexes Fach und da hat man Allgemeinbildung in ganz vielen Bereichen (I8)

Es hängt viel vom wahrgenommenen Beitrag von PGW zur Fachkultur der Schule ab,

ob es ihnen gelingt, dem Fach eine besondere Note zu geben (I4)

An wenigen Standorten ist das Fach PGW mit einem besonderen Schulprofil verknüpft:

Schule zu öffnen und den Unterricht nach außen zu wenden. Durch gute Kontakte zu externen Kooperationspartnern konnte die Nutzung außerschulischer Lernorte institutionalisiert werden (I3)

Andockstelle für Kooperation mit externen Kooperationspartnern

Projektorientierung kann auch „kippen“ – zu viel „Unruhe“ durch organisatorischen Aufwand (Projekttag ...)

Ein Fachprofil wird mit dem Namensgeber der Schule verknüpft:

Schulname "Carl von Ossietzky" ist kein Zufall - das hat Konsequenzen für die Präambel des Schulprogramms: Kritikfähigkeit steht an erster Stelle. "Wir heißen ja nicht Ludwig-Erhard-Schule". Es gibt von vornherein eine "Parteilichkeit" aufgrund der übergeordneten Ziele dieses Schulprogramms. (I14)

An einem anderen Standort wird von einem Gymnasium mit einem künstlerisch-ästhetischen Schwerpunkt PGW als eher distanz zur schulischen Fachkultur wahrgenommen. Dies wird in den nächsten Schuljahren relevant, da Profileroberstufen mathematisch-naturwissenschaftliche, sprachliche oder künstlerisch-ästhetische Schwerpunkte ausprägen sollen. PGW kann in der künftigen Profileroberstufe sowohl als profilgebendes Fach wie auch als Beifach regelmäßig eine wichtige Rolle spielen, wenn die fächerübergreifenden Bezüge deutlich herausgearbeitet werden.

An zwei Standorten wird die Nachfrage der Eltern nach ökonomischer Grundbildung/Wirtschaft als „Imagefaktor“ wahrgenommen.

Das Fach hat eine hohe Akzeptanz bei den Eltern und den Schülern. Das hat eindeutig auch damit zu tun, dass wir in vielen Wettbewerben Preise gewonnen haben: Hamburger Wirtschaftspreis, Jugend und Wirtschaft von der FAZ, ... – das war natürlich sehr hilfreich. Denn jetzt kommen die Eltern und melden ihre Kinder gezielt wegen unseres Konzepts an. (I8)

Die flexibilisierte Stundentafel wird genutzt:

Es war immer möglich, die Stunden in der Sekundarstufe I am Schulstandort flexibel zu verteilen, diese Möglichkeit wurde aber zu Anfang zumindest für PGW wenig genutzt. Jetzt diese Überlegungen stärker ...

Von einem Standort wird berichtet, erst wieder ab Klasse 9 mit PGW anzufangen (I6),

an einem anderen Standort beginnt man schon in Klasse 7.

PGW in der Mittelstufe gilt als methodisch vielfältiger und leichter als GMK (Gemeinschaftskunde) in der gymnasialen Oberstufe. Das Fach Deutsch dagegen gilt als methodisch leichter zugänglich als PGW (I6)

Das 3-Säulen-Modell (sozialwissenschaftliche Bildung) wird meist positiv bewertet:

PGW die Möglichkeit bietet, seine eigene Gegenwart im Bereich Politik, Gesellschaft und Wirtschaft zu befragen und zu erkennen, so dass auch ein Nutzen für das eigene Leben entsteht (I10)

Die unterschiedliche Namensgebung des Faches sozialwissenschaftlicher (politischer, ökonomischer) Bildung ist ein lange bekanntes Problem. In der Hamburger Schullandschaft hat in den letzten Jahren eine sinnvolle "Flurbereinigung" der Namensvielfalt stattgefunden – Konzentration auf PGW bzw. Gesellschaft (für die integrative Variante mit Geographie und Geschichte in den Gesamtschulen). Dennoch bleibt der Fachname in der Außendarstellung ein Problem, z.B. auf den Webseiten des Landesinstituts für Lehrerbildung – dort ist PGW "noch nicht angekommen":

Politik, Geschichte, Gemeinschaftskunde

Unser Service für Sie:

Fachforen als zentrale, offene Multiplikatorenengremien für Fortbildung, Information und Austausch vor allem der FachleiterInnen in allen Belangen der Fachentwicklung und -organisation.

Aktive Begleitung der Rahmenplanerprobung in allen Fächern und Stufen.

Unterstützung bei Vorbereitung des Abiturs, insbesondere bezüglich „zentraler Anteile“.

Kontakte zu benachbarten Aufgabengebieten (z.B. Interkulturelle Erziehung) und Einrichtungen (z.B. ZSW, Museen).

Empfehlung von Unterrichtsmaterial.

Beratung von Fachkonferenzen/Fachkollegien, auch regional.

Spezielle Veranstaltungen (z.B. aktuelle Anlässe, Tagungen, Schulungen) werden nach Bedarf über die Fachleitungen angekündigt.

Einzelberatung für Unterrichtsvorhaben und bei Unterrichtsproblemen - besonders auch für fachfremd Unterrichtende, Berufsanfänger und Referendare.

Unterrichtsmaterialien finden Sie übrigens auch auf dem Hamburger Bildungsserver unter <http://www.hamburger-bildungsserver.de/faecher/geschichte/index.htm>

(URL: <http://www.li-hamburg.de/abt.lif/bf.1400/bf.1410/index.html>, Zugriff: 21.5.2009)

2 Themen/Inhalte (Übersicht Bildungsplan vorlegen)

-> Die Auswertung der Lehrerinterviews zu diesem Block ist in die anderen Themen integriert.

3 Praxisformen

-> Die Auswertung der Lehrerinterviews zu diesem Block siehe unter Methoden („typische“ PGW-Stunde).

4 Schülerinnen und Schüler: Wahrnehmung und diagnostische Kompetenz

Wie beliebt ist PGW bei den Schülern im Vergleich zu anderen Fächern (Ge, Geo)?

- Welche Themen gehen besser die Wirtschaftsthemen, die soziologischen Themen, die politischen Themen?
- Gibt es Unterschiede im Interesse bei Jungen/Mädchen?
- Gibt es Unterschiede im Interesse bei jüngeren/älteren Schülern?
- Haben sich die Schüler(interessen)/Haltungen/Einstellungen nach Ihrer Beobachtung verändert in den letzten Jahren (positiv/negativ)?
- Wo sind typische "Verständnisknoten" der Schüler im Fach?

Fragen nach der Beliebtheit von Schulfächern haben in der empirischen Unterrichtsforschung¹⁴ eine lange Tradition und werden hier aufgegriffen. Die Antworten geben indirekt auch Aufschluss darüber, wie am Gymnasium die bildungspolitisch wichtige Frage der Heterogenität der Schülerschaft wahrgenommen wird.

Der Ertrag dieser Fragegruppe ist aus Sicht der Professionalisierungsforschung insgesamt erfreulich, da unsere Experten angemessen vorsichtig in den Typisierungen und Zuschreibungen sind. Die Frage nach „Typen“ wird häufig, manchmal fast reflexhaft zurückgewiesen: es komme „darauf an“ und sei „von Fall zu Fall“ unterschiedlich: „Es hängt am Lehrer“ (I12); Schüler müssen „den Eindruck haben, dass *ich* qualifiziert bin, dass *ich* mit Herzblut dabei bin“ (I13). Bei unseren Experten findet sich insgesamt eine große Zurückhaltung gegenüber Zuschreibungen. Dies könne zu Klischeebildungen führen, typische Zuschreibungen müssten vielmehr dekonstruiert werden. Ein Beispiel:

Jungen *glauben* lediglich, dass sie im Bereich Wirtschaft besser wären. Diese Einstellung ist ein übernommenes Rollenbild. (I3)

Interesse macht sich ebenso nicht am Thema an sich fest, sondern wie ein Thema „aufbereitet“ wird: PGW sei weder beliebt noch unbeliebt, das Interesse orientiere sich eher am konkret behandelten Stoff (I4). PGW hat „keinen herausragenden Stellenwert“ bzw. wird „übertrieben gesagt nicht richtig ernst genommen“ (I4). Hier fällt dann auch einmal das Verdikt „Laberfach“. In Absetzung dazu ist es für den PGW-Lehrer vor allem dann spannend, wenn es bei den SchülerInnen „Aha-Effekte“ gibt, wenn also etwas Neues entdeckt wird. (I4)

Wissensprogression im Fach:

¹⁴ Günter Fritz Seelig: Beliebtheit von Schulfächern, Weinheim/Berlin/Basel: Beltz 1968.

Es muss methodisch genau gearbeitet werden, damit man im Unterrichtsgespräch nicht in ein „Plappern“ verfällt. (I3)

wenn in der Schülerschaft kommuniziert würde, dass PGW Unterricht ein Laberunterricht ist, weil dann nichts dabei rumgekommen ist, substantiell hängengeblieben ist (I15)

Wenn das Faktenwissen zu sehr in den Hintergrund rückt, haben die Schüler den Eindruck, man labert und diskutiert nur und die Inhalte geraten in Vergessenheit. (I14)

Wahrgenommen wird eine Aufgeschlossenheit gegenüber dem neuem Fach PGW, gerade zu Anfang in Klasse 8, so dass Gestaltungsspielräume vorhanden sind.

Schüler bringen dem Fach die übliche *funktionale* Orientierung entgegen: Sie sind zunächst „ergebnisorientiert“, als dass sie an einer guten Note interessiert sind, nicht an einem Projektergebnis. (I5)

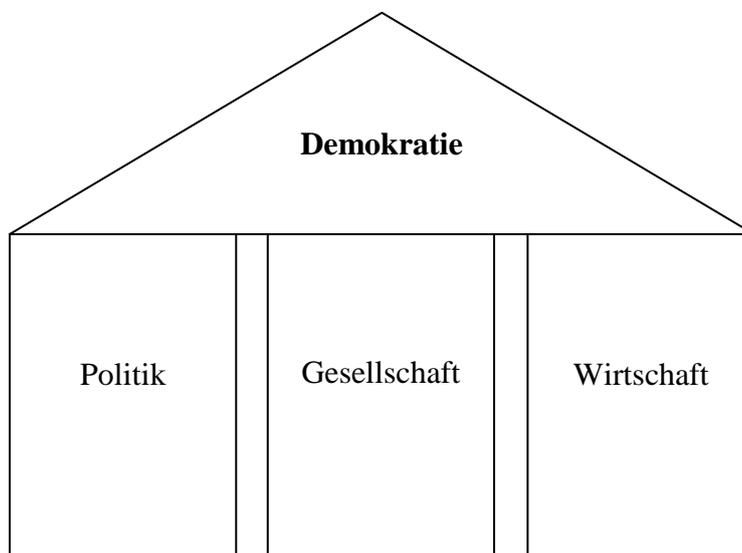
PGW wird als Nebenfach angesehen; die Mehrheit der Schüler sagt sich „okay, das nehmen wir mal mit“. (I1)

Im Einzelnen:

Lernertypen und 3-Säulen-Modell

Die Konzeption des Faches PGW fußt auf einem interdisziplinären sozialwissenschaftlichen „Drei-Säulen-Modell“ (vgl. Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004, Hedtke 2002):

Abb. 1: Drei-Säulen-Modell



Als Intentionen dieser Lehrplan-Architektonik können genannt werden:

- es sollte für unterschiedliche Ausprägungen der Interessen der Schülerinnen und Schüler „etwas dabei sein“, um Anknüpfungspunkte für Motivation und Anreize für die Entwicklung eines „vielseitigen Interesses“ (Johann Friedrich Herbart) zu geben;

- die einzelnen gesellschaftlichen Teilsysteme und die darauf bezogenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen – selbstverständlich mittelstufengerecht! – sollten in ihrer Eigenlogik zur Geltung kommen können Eine solche Eigenlogik kann erst im unmittelbaren kontrastiven Vergleich als deutliche Gestalt wahrgenommen werden¹⁵;
- Politische Bildung schließt immer eine sachfachliche Klärung meist komplexer Fragen ein – biologische und medizinische Fragen der Gesundheitstechnologien, physikalische und geowissenschaftliche Zusammenhänge von Klimamodellen und Reaktortechnologien etc. Dafür muss entweder fachübergreifender Unterricht koordiniert werden – sonst wird im politischen Unterricht dilettiert („Laberfach“) oder es kommt zur sog. „Kontextfalle“ (siehe Fallen im PGW-Unterricht). Das Drei-Säulen Modell bietet eine pragmatische Lehrplan-Architektur für dieses Problem, insofern Gesellschaft/Soziologie und Wirtschaft quasi die exemplarisch bevorzugten integrierten sachfachlichen¹⁶ Anwendungsfelder für das Politische darstellen.

Insgesamt wird das curriculare 3-Säulen-Konzept von den befragten Lehrkräften als erfolgreich bewertet. Nur ein Experte sieht darin eine Überforderung (der Schüler? Der Lehrkraft?).

In einer Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg wurde bereits vor zwei Jahrzehnten für Schüler der gymnasialen Oberstufe eine Lernertypologie entwickelt, die bevorzugte Interessen und Zugriffsweisen auf ein Thema diesen drei Bezugsdisziplinen zuordnet. Das Modell kann versuchsweise auf die Diagnostik von Interessenlagen von Mittelstufenschülern übertragen werden:

Lernertypen im PGW-Unterricht

- der *soziologische* Lernertyp sucht Hilfen zur Identitätsfindung und ist gekennzeichnet durch den offenen Umgang mit Unsicherheiten;
- der *ökonomisch* orientierte Lernertyp ist eher stofforientiert und weniger problemorientiert; die formallogische Verknüpfung von Fakten und sachsystematische Vorgehensweisen werden

¹⁵ Bildungstheoretisch liegt dieser curricularen Konstruktion das pluralistische Prinzip der nicht-hierarchischen Ordnung der gesellschaftlichen Teilsysteme zugrunde, das u.a. auf Theodor Litt zurückgeht. Vgl. Dietrich Benner: Allgemeine Pädagogik, München 3/2005.

¹⁶ „Sachfachlich“ wird hier in Analogie zum bilingualen Fachunterricht verwendet. Dort ist das Sachfach z.B. Geschichte oder PGW, wenn es überwiegend in einer Fremdsprache (Englisch, selten Spanisch oder Französisch) unterrichtet wird. Ähnlich könnte auch das Hauptfach Deutsch als Sachfach, z.B. der historischen Bildung gestaltet werden.

gesucht. Zur Motivation werden konkrete anwendungsorientierte Beispiele außerhalb der eigenen Person und auch Diskussionen für günstig gehalten;

- der *politisch* orientierte Lernertyp sucht das Wesen des Politischen auf der Makroebene öffentlichen Geschehens und hat Herrschafts- und Machtfragen immer im Blick. Gefordert wird von ihm ein problemorientierter Unterricht mit schülerorientierten Methoden.¹⁷

Idealtypisch verläuft der Bildungsgang der Interessenbildung von „Gesellschaft“ über „Wirtschaft“ zur „Politik“, also G-W-P (I14).

Als typisches "Problem" (!) im PGW Unterricht wird die weite Interessensspanne der SuS benannt (darin könnte auch ein Vorteil gesehen werden).

Die Erwartungen an das Fach von Seiten der Lehrenden richten sich dagegen eher auf den Bereich der Politik. (I10) Evtl. ließen sich hier bei vertiefenden Interviews Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Lehrergenerationen ausmachen.

Eine Generationengestalt der Jugendlichen zeichnet sich aus der Sicht der Lehrkräfte nur ansatzweise ab. Schlagworte und Etikettierungen aus der aktuellen Jugendsoziologie und Essayistik - "Net(t)-Generation", "Generation Millenium" etc. - werden nicht aufgegriffen. Von den Experten wird mehrfach eine "pragmatische" Orientierung hervorgehoben - eine neue „skeptische Generation“, wie sie Helmut Schelsky (1957) für die 1950er Jahre einflussreich beschrieben hatte?

Sie „sind einfach nüchterner geworden. Weder Weltverbesserer noch Weltbequengeler“ (I12)
Manchmal sind die natürlich recht stumpf. (I6)

Diagnostiziert wird

... der Weg zu Spaßgesellschaft – obwohl ich nicht von einem Desinteresse reden würde. Jeder versucht schon, über Leistung sich auszuzeichnen (I7)

Als Orientierung der Jugendlichen wird eine zunehmende Individualisierung beobachtet: „Ich muss mich auf Situationen einstellen und gut sein, dann schaffe ich das schon.“ (I7)

Nur bei wenigen Schülern gehe das politische Engagement über das gelegentliche Lesen von Zeitungsartikeln und den PGW-Unterricht hinaus. Außerhalb der Schule orientierten sich die Schüler eher sportlich oder künstlerisch. (I4)

¹⁷ Georg Weißeno: Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung, Frankfurt/Main: Haag&Herchen 1989 (Diss. Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Betreuer: Prof. Dr. Bernhard Claußen). Befragt werden 27 Abiturienten/innen aus vier Gymnasien in NRW (Aachen und Wuppertal). Zu einzelnen politikdidaktischen Fragen (Meinungsklima in der Schule, Rolle des Politiklehrers, Grundwissen, Bildungsrelevanz des Faches, Aktualität, exemplarisches Lernen, Betroffenheit, Handlungsorientierung, diskutativer Unterricht) werden Schüleräußerungen dokumentiert und ihr lernerdidaktischer Gehalt rekonstruiert. Darüber hinaus finden sich in der Dissertation Hinweise zum Schülerbild in der Politikdidaktik und zur Methodologie qualitativer Verfahren. Das Konzept der Lernertypen als Zugriffsweisen auf ein Thema wird auch thematisiert von Carla Schelle: Schülerdiskurse über Gesellschaft. Schwalbach: Wochenschau 1995.

Die SuS sind „nicht zugehörig zu irgendeiner Richtung“ (I7), also parteipolitisch orientiert, aber fallweise für „Spezialthemen“ (I7) interessiert. Die SuS seien noch unpolitischer geworden:

ich würde unpolitisch aber nicht im Sinne als uninteressiert verstehen (I7)

Früher habe ich mal einen Bundeswehrsoldaten eingeladen, da wurde aber heiß diskutiert. Das wäre heute überhaupt keine Diskussion mehr: klar kann der uns informieren. (I7)

Die Rede vom „ökonomischen Lernertyp

... hat eine Doppelbedeutung von "gute Zensuren kriegen"; ein beliebiger Stoff wird für den nächsten Test gelernt, viele Mädchen. (I11)

Jungen glauben lediglich, dass sie im Bereich Wirtschaft besser wären. Diese Einstellung ist ein übernommenes Rollenbild. (I3)

Der politische Lernertyp scheint selten (war das früher anders?). Institutionenkunde, wie sie oft mit politischen Kerninhalten („P“, weniger mit „W“) verbunden wird,

... „ist tot“. (I14)

Insgesamt spiegeln die Antworten eine professionelle diagnostische Kompetenz wieder, die aber soweit erkennbar wenig domänenspezifisch ausgeprägt ist.

Jetzt habe ich bei den sonst hochspannenden HartzIV-Themen eine bislang von mir sehr geschätzte Gruppe in Klasse 9, die im Moment nur dazu zu gebrauchen ist, Versicherungstypen auswendig zu lernen und sich für Gerechtigkeitsfragen gar nicht interessiert. Ich hab da keine Erklärung für, ich hätte es ganz anders erwartet. (I12)

Alter (jüngere – ältere Schüler)

PGW gilt als ein schwieriges Fach und daher kommt der Frage nach dem altersabhängigen Umgang mit Wissen und Komplexität Bedeutung zu. In Klasse 8 sei entwicklungsbedingt eine teilweise noch bessere Zugänglichkeit über „Faktenorientierung“ zu erreichen. In Klasse 10 interessieren sich die Schüler eher für grundsätzliche Gerechtigkeitsfragen, für ethisch-moralische Problemstellungen.

Mit "Faktenorientierung" sind epistemologische Konzepte der Schülerinnen und Schüler angesprochen, ihre domänenspezifischen Wissenskonzepte davon, was als objektiv/subjektiv, sicher/relativ, wahr/falsch etc. gelten kann.

Epistemologie: Wissens-Begriff – positives und/oder genetisches Wissenskonzept

Schwierigkeiten, Lernen im Fach PGW zu fassen (I7)

... dass Politikunterricht ja nun nicht auf der Ebene bleiben darf, dass sie da Zahlen, Daten, Fakten auswendig lernen. (I6)

In einem Fach, in dem Fachwissen nicht zentral ist, aber Zusammenhänge erkannt werden müssen ... (I7)
Wenn die Lernenden sich über den Unterricht hinaus mit den jeweiligen Themen beschäftigen und sachlich informiert sind (I10)
Faktenwissen frage ich nicht so intensiv ab, sondern bin verleitet mehr emotionale Ebene zu thematisieren, v.a. in Mittelstufe. Das macht Planung schwierig, da schwimme ich manchmal regelrecht. (I15)

Gender (Jungen – Mädchen)

Die Experten beobachten entwicklungspsychologische Unterschiede in den Pubertätsverläufen:¹⁸

Mädchen in einer Klasse grundsätzlich interessierter und lebendiger, die Jungs noch in der Pubertät. Manchmal hängen die Mädchen gerade durch. (I6)

In Klasse 10 kann ich manchmal den Kasper machen: von vorn bis hinten, es interessiert einige einfach gar nicht. (I1)

In der Verteilung der Interessen auf Themen werden keine Unterschiede gesehen bzw. diese Unterschiede nivellieren sich im Vergleich zu früher:

Früher waren die Jungen diejenigen, die mehr politisch diskutierten, aber heute sind die Mädchen im Kommen; häufig reflektierter, abwägender und besser in der Argumentation als Jungen. Jungen sind häufig sehr platt. (I8)

Im Unterschied dazu bestehe im Fach Geschichte weiterhin eine genderspezifische Interessenverteilung. (I14)

Ein leichter Trend zum soziologischen Lernertyp bei Mädchen, zum ökonomischen Lernertyp bei Jungen sei wahrnehmbar. Der politische Lernertyp wird selten beobachtet. Mädchen bei Ökonomie zunächst teilweise zurückhaltender als Jungen, das nivelliere sich aber schnell. Über „Fleißkarte“ (I14) und Faktenorientierung finden Mädchen einen guten Zugang.

Drei weitere Differenzierungen werden von den Experten angesprochen, die im Leitfaden nicht explizit erfragt wurden:

Schulische Leistungen

Leistungsschwächere SuS scheinen in PGW eher „Schwierigkeiten“ zu haben. Als Hypothesen dazu werden genannt:

Das Fach verlangt analytische Fähigkeiten (I15)

Schüler mit ausgeprägten sprachlichen Fähigkeiten „punkten stärker“ (I14)

aber richtig lesen lernen und verstehen lernen gehört dazu. (I7)

¹⁸ Vgl. Grammes, Tilman/Richter, Dagmar: Politikunterricht: weiblich - männlich? Wahrnehmung und Deutung geschlechtstypischer Interaktionen und Kommunikation im Politikunterricht. In: Gegenwartskunde 1993, S. 353-366.

Problem/Material in Gruppen meist parallel bearbeiten, schreiben, lege ich großen Wert drauf, zusammenfassen, durchsprechen. (I12)

PGW gilt als ein mündliches Fach

und dass sie auch rhetorisch viel mehr gewinnen und lernen können, wenn sie eine Position geschickt vertreten müssen, die sie eigentlich nicht haben. Und nur dann können sie sich natürlich auch weiter entwickeln. (I6)

Die meisten Schüler diskutieren sehr gern. Früher waren die Jungen diejenigen, die mehr politisch diskutierten, aber heute sind die Mädchen im Kommen; häufig reflektierter, abwägender und besser in der Argumentation als Jungen. Jungen sind häufig sehr platt. (I8)

... klassisches Problem in der Mittelstufe: bei Diskussionen beteiligen sich häufig die gleichen Schüler. (I1)

Lesen können sie auch in ihrem stillen Kämmerlein alleine, irgendwelche Schaubilder malen oder Fragen beantworten; es muss darum gehen, dass die jungen Leute streiten. (I5)

Eine Verschriftlichung der Ergebnisse findet im Unterricht nicht statt. (I9)

PGW erfordert den Umgang mit schwierigen Fachbegriffen; scheinbar einfache, vertraute Vokabeln dürfen im Schwierigkeitsgrad nicht unterschätzt werden; z.B. ein Begriff wie „Demokratie“.

Der Rückgriff auf Vorkenntnisse aus dem Fach Geschichte wird als wenig nachhaltig bezeichnet (I15).

PGW stellt eine „soziale Schranke“ (I9) dar, wenn zu Hause nicht über Politik gesprochen wird; die negative bzw. positive Vorbildfunktion, die Haltung der Eltern oder älterer Geschwister, wirkt sich aus: Wird zu Hause regelmäßig eine Tageszeitung gelesen oder Nachrichten im TV gesehen? Dies bewirkt:

Schüler mit großem Vorwissen mögen das Fach mehr (I1)

es ist schwierig, die Schüler mit sehr viel Vorwissen und Schüler ohne Vorwissen bei der knappen Zeit unter einen Hut zu bringen (I1)

Leistungsschwäche ist verbunden mit einer negativen Perspektive auf Politik. (I13) Die Leistungsfähigkeit ist stark mit der Selbstwirksamkeitswahrnehmung verbunden,

hängt davon ab, wie selbstbewusst Schüler sind: Kann ich was bewegen? (I13)

Mädchen trauen sich generell mehr zu als die Jungen und haben ein reflektierteres Auftreten, weil sie sprachlich organisierter sind und Jungen sich manchmal selbst im Weg stehen. (I3)

Interkulturalität - Heterogenität

Dieser Aspekt wird vor allem von Experten angesprochen, die an Gymnasien mit einer besonders ausgeprägt multikulturellen Schülerschaft tätig sind. Die Tatsache des multikulturellen Klassenzimmers wird hier positiv als Anknüpfungspunkt für Motivation und Betroffenheit wahrgenommen:

Europa-Einheit: Hierbei konnte gut auf Schülerinteressen eingegangen werden, auch die Migrationshintergründe der Jugendlichen fanden Beachtung. (I10)

Die Klasse ist sehr „wach in dieser Hinsicht“ (Thema Ausländerfeindlichkeit, Übergriffe auf Minderheiten). Geschätzte 50% der Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund. (I5)

Die Falle einer – ungewollten – Kulturalisierung als Verfestigung von Zuschreibungen lässt sich bei diesem Thema kaum vermeiden: Als Beispiele werden erwähnt Themen wie „Kurdenkonflikt“ wenn „türkische“ Schüler in der Klasse sind; oder das Thema „Familie“, wenn osteuropäische Herkunftsfamilien in der Klasse vertreten sind. In der interkulturellen Bildung, die im Fach PGW die Soziologie-Didaktik berührt, ist der selbstreflexive Umgang mit eigener Betroffenheit und Zuschreibungen grundsätzlich schwierig. Bei vielen Themen werden Probleme verhandelt, die „in der Klasse sitzen“ (Wolfgang Hilligen). Teilweise wird das zunächst gar nicht wahrgenommen, z.B. könnte das Thema Arbeitslosigkeit am Gymnasium zunächst als „fern“ gesehen werden, obwohl Elternteile – nicht erst seit der „Finanzkrise“ – ganz unmittelbar betroffen sein können.

Mehrfach berichtet wird von einem Simulationsspiel zu sozialer Ungleichheit, das in Hamburg durch Fortbildungen des Landesinstituts für Lehrerbildung – wahrscheinlich zum Betzavta-Programm – verbreitet ist:

Simulations-Methode für soziale Ungleichheit:

Setting: Schüler stehen an Linie und haben eine Rolle bekommen. Außenstehende Beobachter vermuten: Welche Rolle könnte das sein? Welcher Status? Wie fühlt sich ein Gewinner, ein Zurückgelassener unserer Gesellschaft? In der Reflexion der Methode besteht die Möglichkeit sich zu distanzieren. Dadurch intensive Auseinandersetzung mit der Armutproblematik und dem Stellenwert von Bildung.

Für die Schüler ist es spannend, weil die Unterrichtssituation aufgelöst ist; die Methode wird als sehr lebendig empfunden, hoher spielerischer Wert. Bei den Schülern sind beim Thema wahnsinnig viele Vorurteile da, die auf den Tisch kommen, damit kann man dann arbeiten, besonders wenn der Widerspruch aus der Klasse selbst kommt. Widerstreitende Positionen sind in der Klasse selbst vertreten, das ist sehr fruchtbar. Für den Lehrenden ist es eine Art "Erforschung des Schülers". (I13)

Weiteres Beispiel Sozialstaat: Annäherung über eine Sozialstrukturanalyse Hamburger-Stadtteile: Analyse mit Internet (Statistisches Landesamt). Ein Hinausgehen aus der Schule wäre gerne gemacht worden, damit das Thema für die Schüler nicht ein abstraktes Konstrukt ist, das ging aber nicht. (I13)

Insgesamt finden sich kaum Hinweise darauf, dass das multikulturelle Klassenzimmer thematisch genutzt wird, etwa im Lernbereich „Europa“.

Inhaltsbezug

In der Probefassung des Leitfadens waren als Impuls die Fehlverständnisse (in der Fassung von Sibylle Reinhardt) vorgelegt worden. Die Fehlverständnisse wirkten auf die Experten irritierend und lösten entgegen unseren Erwartungen keine Narrationen aus. Daraus kann nicht auf eine fehlende domänenspezifische diagnostische Kompetenz der Fachlehrerschaft geschlossen werden. Einige Experten erzählen, wie sie Schülerinteressen, vorfindliche Einstellungen und ihre Veränderung, explizit zum Thema im Unterricht machen:

vor und nach der Unterrichtseinheit eine Punktabfrage bei den Schülern durchgeführt und konnte deutlich eine Veränderung der Einstellungen der Schüler im Hinblick auf „moralische Dimensionen“ erkennen (I2)

Eine Unterrichtsreihe beginne ich meist mit einem Fall, zu dem sich die Schüler auf einer Positionslinie o.ä. positionieren. Anschließend recherchieren sie und nach der Diskussion folgt z.T. noch einmal eine Positionslinie, sodass wir diskutieren können, welche Meinungsänderungen entstanden sind. (I8)

Entsprechende diagnostische Tools sollten explizit Gegenstand von Fortbildungen sein (vgl. Zurstrassen 2009).

Fazit und Weiterführende Fragen und Empfehlungen

Eine Wahrnehmung, die in unseren Experteninterviews bislang vereinzelt steht, vielleicht bei Einbeziehung aller Schulstandorte noch häufiger auftreten würde:

Die Schüler nehmen das Fach nicht ganz ernst, schreien nach mehr Faktenwissen, um für sich auch so einen Lernerfolg zu haben – und das kann PGW nicht so vermitteln, da es kein richtiges Ergebnis gibt. (I7)

Die Schüler wollen das Gefühl haben, etwas zu lernen, und ich weiß nicht, ob das Mehr-Wissen oder das Zusammenhänge-Erkennen im Vordergrund steht. (I7)

Politik gilt in der Fachdidaktik als ein schwieriger Gegenstand und daher auch als ein schweres Fach (Peter Massing). Es gibt Hinweise, dass durch die gleichgewichtige Hinzunahme ökonomischer oder soziologischer Themen diese Schwierigkeit kompensiert werden kann. Insgesamt gibt es wenig Hinweise, wie mit der konstatierten Leistungsheterogenität im Fach PGW innerhalb der gymnasialen Bildung umgegangen werden kann; das Phänomen und die daraus resultierenden Probleme werden eher konstatiert.

viel über Hausaufgaben, gibt es und nicht zu knapp: 1x pro Woche halbe bis dreiviertel Stunde: 1-2 Seiten Text, (I11)

Unterricht läuft immer besser, wenn man sich ein Glossar von Kernbegriffen anlegt, 8-10 Begriffe/Set pro Thema, Mindmap, Cluster -> Lexikon mit Fachbegriffen (I11)

Mögliche didaktisch-methodische Konsequenzen könnten lauten: Das Verhältnis von mündlichem und schriftlichem Arbeiten im Fach muss anders austariert werden. PGW ist in der derzeitigen Praxis ein dominant mündliches Fach (vgl. die Analyse der Schülerordner). Hierin liegt möglicherweise eine Ursache, dass leistungsstarke SuS nicht gefördert werden, leistungsschwache SuS ebenso nicht (dies der Befund aus den grossen internationalen

Vergleichsuntersuchungen). In der Schrittfolge Einzelarbeit (schriftlich) -> Partnerarbeit -> Gruppenarbeit -> Plenum wird in der deutschen Unterrichtskultur die ersten beiden Phasen häufig übersprungen. Kooperatives Lernen braucht aber Einzelarbeit. Ebenso müssen bewertungsfreie Lernphasen und Prüfungsphasen klar getrennt werden.¹⁹

Verzicht auf eine Leistungsbewertung – wie sie zuletzt unter demokratietheoretischem Aspekt bei der Ablösung des Faches Staatsbürgerkunde durch politische Bildung nach 1989 diskutiert wurde – und negativ beantwortet wurde mit dem Argument, dass ein notenfreies Fach kein Ansehen innerhalb des Fächerspektrums haben werde. Stimmt das? Oder könnte eine angebotsorientierte Strategie mit Wahlthemen doch dauerhaft attraktiv sein?

"Obwohl heute Einigkeit über die Wichtigkeit der Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen besteht, sind Erkenntnisse zur Diagnose des eigenen Unterrichts noch kaum vorhanden. Die wenigen Resultate weisen jedoch darauf hin, dass Lehrpersonen keine guten Beurteiler ihres eigenen Unterrichts sind und sich auch ungern mit der Evaluation des Unterrichts beschäftigen." (Wyss 2008, S. 1)

¹⁹ Die Frage der Abschaffung der Ziffernbenotung in PGW wird nicht diskutiert, etwa durch eine unmittelbare/direkte Produktvorlage/Leistungsvorlage (vgl. Rupert Vierlinger: Plädoyer für die Abschaffung der Ziffernnoten; in: *erziehung heute*, Heft 3, 1998). Carl Deichmann sieht Leistungsbeurteilung im Fach PGW vor einem Dilemma: „Dieses besteht darin, dass *einerseits* die Zielbestimmung der politischen Bildung, die aktive Wahrnehmung der Bürgerrolle durch Entwicklung eines demokratischen politischen Bewusstseins, soziale Bedingungen voraussetzt, welche Selbstbestimmung und Mitbestimmung ermöglichen. *Andererseits* schränken die in der Schule notwendigen Überprüfungen des Lernerfolges, welche in den Leistungsstandards ihren besonderen Ausdruck finden, gerade diese Bedingungen tendenziell ein. *Hinzu kommt*, dass weder die Benennung der in der politischen Bildung anzustrebenden Kompetenzen noch die in den EPAS beschriebenen Leistungsstandards einen Hinweis darauf geben, wie das Verhalten der Lernenden, das sich an diesem Gütemaßstab ausrichtet, beurteilt werden soll.“ (Deichmann 2009, 5f.) Notwendig sei eine prozessuale, schülergerechte Leistungsbeurteilung im PGW-Unterricht.

5 Methoden

Mit welchen Methoden machen Sie gute Erfahrungen?

Mit welchen Methoden gibt es Probleme? Welche Gründe gibt es dafür (fach-, schul-, schülerspezifisch, ...)?

→ Gibt es an der Schule ein Methodencurriculum (Absprachen)?

Die Methodenfrage, die Frage nach dem WIE, steht für „Praktiker“ im Zentrum aller Überlegungen zur Unterrichtspraxis. Diese Aufmerksamkeit ist in der didaktischen Theorie immer wieder als Reduktion der Bildungsaufgabe auf die Suche nach funktionierenden „Rezepten“ kritisiert worden; Rezeptliteratur gehöre in den „Giftschrank“, weil sie die Reflexionsfähigkeit mindere. Aus professionstheoretischer Sicht ist dieses Verdikt allerdings in dieser Generalisierung unangebracht: Didaktisches Handeln, Unterrichtsplanung und –durchführung, ist Handeln in der zeitlichen Dimension. Es kann nie alles gleichzeitig gelernt werden, sondern die Bildungsaufgabe muss ausgelegt werden in eine Abfolge von irgendwie abgegrenzten Schritten. Deshalb sind Abkürzungsstrategien notwendig (Rezepte). Erst der *Umgang* mit Rezepten entscheidet darüber, inwieweit Reflexionsfähigkeit dadurch begrenzt oder ermöglicht wird.

Es gibt ein großes und für den Lehrer vor Ort kaum zu überschauendes Angebot von Ideen und Fachliteratur zu Unterrichtsmethoden, auch mit Bezug auf die Themen des Faches PGW (vgl. zuletzt Bpb/Peter Massing: Methodentraining Politik; Bpb/Thomas Retzmann (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht/Wirtschaft, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007). Der Methodenbegriff selbst liegt auf unterschiedlichen Ebenen und es gibt zahlreiche Systematisierungsversuche (zuletzt vgl. Petrik 2009 mit Bezug auf das Modell der Wissensformen, Grammes 1998). Vor diesem Hintergrund haben wir - nach einigen Erprobungen - den Impuls zu diesem Themenkomplex bewusst offen und knapp gehalten. Wir wollten erfahren, wo unsere Experten Schwerpunkte setzen würden, was ihr Alltagsverständnis von „Methode“ charakterisiert und welche Herangehensweise gesucht wird. Der Impuls arbeitet daher bewusst nicht mit begrifflichen Zuspitzungen, sondern fragt allgemein nach guten und negativen Erfahrungen im Methodeneinsatz.

Unsere Experten nennen eine große Bandbreite von Methoden, die im Fach eingesetzt werden; eigentlich alles, was in der gegenwärtigen, reformpädagogisch inspirierten Fachliteratur en vogue ist. Es liegt vielleicht am Impuls selbst, der eine facettenreiche

Aufzählung von möglichst vielen Methoden provoziert, weil dies eine Erwartungs-Erwartung (Niklas Luhmann) an die professionelle Selbstdarstellung darstellt.

Die folgende Formulierung kann exemplarisch für das alltägliche Methodenverständnis im Fach stehen:

Für den PGW-Unterricht ungeeignete Methoden sehe ich nicht – auch Textarbeit gehört dazu – das ist zwar langweilig – aber richtig lesen lernen und verstehen lernen gehört dazu. (I7)

- ein eher „modernes“ handlungsorientiertes Verständnis:

Alle Methoden, durch die Schüler selbst aktiv werden können (zum Beispiel Gerichtssimulation, Standbild), machen den Schülern Spaß. (I2)

Für „herkömmliche“ Methoden wie „Textarbeit“ muss man sich geradezu entschuldigen:

Sich mit Hilfe der 5-Schritt-Lesemethode einem Text zu nähern erfordert von den Schülern Konzentration und Durchhaltevermögen in den Arbeitsschritten. Dies fällt vielen schwer, (I2)

die methodisch saubere Auseinandersetzung mit z. B. einer Stellungnahme dauert sehr lange, dies überfordert die Schüler (I3)

Dennoch fällt auf, dass nur ein Experte aus der älteren Generation von sich aus auf eine persönliche Sinngebung zu sprechen kommt und eine Art Methodenphilosophie formuliert. Es gehe im Kern darum, eine

Diskussionskultur (zu) etablieren: Diese Aufgabe wird als ein Prozess bezeichnet, der nie abgeschlossen wird und der fachübergreifend Wirkung zeigt ... In der laufenden Diskussion die Schwachstellen aufzeigen, am konkreten Problem; es wird kein besonderes Trainingsmaterial verwendet. (Dem Eindruck) Laberfach entgegenwirken durch Arbeit mit der Tafel, das ist auch den Schülern wichtig: Was ist eigentlich Thema? Was können wir als Ergebnis unserer Diskussion festhalten? Schülern das Gefühl vermitteln, dass es handfest war ... Schüler waren gewohnt ... etwas auswendig zu lernen. Mir geht es nicht ums Auswendiglernen sondern ums Verstehen! (I15)

Gibt es eine typische PGW-Stunde?

Dieser Impuls wird fast immer entrüstet und geradezu reflexartig zurückgewiesen (vgl. oben der Impuls zu „Lerntypen“):

Eine typische PGW-Stunde/Sequenz, die gibt es nicht - Gott sei Dank! Das wäre eine schädliche Normierung. (I14)

Kann ich das sagen? Gibt es Muster? Ich denke in Sequenzen. (I11)

Einen typischen Ablauf gibt es nicht unbedingt. (I13)

In anderen Gesprächspassagen werden doch noch professionelle Ablaufmuster und „regelmäßige Rhythmen“ benannt und begründet:

Die Schüler kennen diesen regelmäßigen Rhythmus. (I12)

Ich gehe nach einem fachdidaktischen Muster vor: Einstieg,

Problem,
Erarbeitungsphase,
Anwendungsphase und
Transfer.

Das Muster gilt für jede Unterrichtsstunde und auch für die gesamte Unterrichtseinheit. (I1)

- Motivierender Einstieg durch Karikatur, Bild- oder Tonsequenz
- Theorie Input, eigene Fragen an das Thema entwickeln, Problembewusstsein schaffen
- Erarbeitungsphase
- Ergebnissicherung durch zum Beispiel Präsentation der Arbeitsergebnisse (I2)

- Aktuelle Frage, die in den Unterricht passt und den Lehrer auch wirklich interessiert als Einstieg.
- Um die Frage bewerten oder entscheiden zu können, werden bereits bekannte Modellvorstellungen von Wirklichkeit genutzt.
- Durch Gruppenarbeitsphasen (2-4 SchülerInnen) informieren sich die SchülerInnen selbstständig zu einem Themengebiet, so dass sie später im Unterricht als Experten auftreten können.
- Austausch der Gruppenarbeitsergebnisse, so dass die Klasse einen Nutzen aus der Kleingruppenarbeit ziehen kann. (I3)

Typische Stunde:

1. Bitte fasst noch mal kurz zusammen (Rekapitulieren), Bildimpuls ... was anliegt.

wichtig: Einstieg, der Fragestellung aufwirft und Betroffenheit auslöst: Warum ist etwas so? Wie wollen wir etwas haben? (Gestaltungsfrage)

und zwar auf der lebensweltlichen Ebene

2. Schulbuchkapitel wird als Basis genommen und mit eigenem Material angereichert

Matthes Politik erleben: Fall Abel (?) - alles wie in der Nussschale enthalten

Wie ist das? Findet ihr das richtig?

Grundlagenarbeit, Begriffsarbeit, Kategorienarbeit

z.B. *Informationen zur politischen Bildung*.

"da müssen die richtig pauken"

in dieser Phase viel über Hausaufgaben, gibt es und nicht zu knapp: 1x pro Woche halbe bis dreiviertel Stunde:

1-2 Seiten Text, Transformation in ein anderes Medium

8-10 Begriffe/Set pro Thema, Mindmap, Cluster -> Lexikon mit Fachbegriffen

"der Unterricht läuft immer besser, wenn man sich ein Glossar von Kernbegriffen anlegt"

4. Abschluss: Test - neuer Fall (Fragen werden genannt)

(I11)

Die klassische PGW-Stunde für mich ist, dass ich einen Problemfall/Problemfrage mitbringe und die Schüler sich zunächst intuitiv äußern und dann zum Beispiel mit Rollenkarten unterschiedliche Perspektiven einnehmen, meistens zugeordnete, aber wenn es eine Pro/Contra-Diskussion ist auch mal nach Wahl, aber meistens auch das zugeordnet und sich dann einarbeiten in die Positionen und dann einen Thementalk abhalten und wir das später gemeinsam reflektieren: Wer hat sich in seiner Rolle ganz gut gemacht? Auf der einen Seite also die Reflexion der Rolle, auf der anderen Seite aber auch inhaltlich und dass man dann abschließend zu einer persönlichen Beurteilung des Themas kommt, die dann inhaltlich gestützt werden kann.

Das ist für mich eine klassische Stunde, also recht handlungsorientiert und dem Grundsatz der Kontroversität wird Rechnung getragen. (I6)

Ältere empirische Untersuchungen für den Fachunterricht haben einen Methodenmonismus kritisiert (Hage u.a. 1985 für NRW, allerdings mit einer problematischen Untersuchungsmethode), daraus wird fast stereotyp die Forderung nach „Methodenvielfalt“

abgeleitet. Die bekannten TIMSS-Videostudien haben – allerdings am Beispiel des Faches Mathematik – kulturelle Unterrichtsmuster (Skript) vorgefunden, für Deutschland das wenig effiziente Erarbeitungsmuster.

Unterrichtsmuster (Skripts)

The **German lessons** seemed to follow a different script again. At the beginning of the lesson, the teacher presents a simple situation or concept on the board, which will be expanded through a series of question-response sequences, and leads a discussion to arrive at some general principle at the end of the lesson ... The characteristics of German style are that the teacher and students spent a lot of time elaborating on a particular topic, but the lesson goals are not always stated by the teacher at the beginning of the lesson and the summary of the major points of the lesson is not always provided at the end of the lesson."

aus: Takako Kawanaka/James W. Stigler/James Hiebert

Studying Mathematics Classrooms in Germany, Japan and the United States: Lessons from the TIMSS Videotape Study. In: Gabriele Kaiser/Eduardo Luna/Ian Huntley (Hg.): International Comparisons in Mathematics Education, London: Falmer 1999: 86-103

Für die Hamburger Fachpraxis in PGW können diese, ja z.T. älteren Befunde, so pauschal nicht bestätigt werden.

Ich habe ja noch das lehrerzentrierte Unterrichts-Gespräch gelernt und in die neuen Methoden wachsen wir älteren Lehrer ja erst rein. Die werden uns zwar vermittelt, aber es fehlt jemand, der einem über die Schulter guckt und uns supervidiert. Das Einüben der Techniken der Beobachtungsmaßstäbe für Gruppenarbeit ist mühselig. Und dann greift man so auf seine alten Methoden zurück – das finde ich schade. (17)

Einzelne Unterrichtsphasen und –methoden

Die Gesamtschau der Expertisen ergibt ein charakteristisches Bild von idealtypischen fachspezifischen Unterrichtsverläufen:

Einstieg

Das didaktische Prinzip der Problemorientierung wird hervorgehoben:

Ich bemühe mich, nicht reinzukommen und zu sagen, wir machen in den nächsten Wochen das und das. Ich bemühe mich, mit einer Frage anzufangen. (16)

In einem anderen Kontext und nicht auf Hamburg bezogen bezeichnen Fachseminarleiter diese Problemorientierung als die typische Schwierigkeit und Hürde von Berufsanfängern im Fach, die Bildung einer fachdidaktischen Perspektive (Cypionka/Hornbruch/Kallenbach 2009).

Gruppenarbeitsphasen

Im Gelenk von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen wird immer wieder eine Sozialform als „Königsweg“ des Faches benannt: die **Gruppenarbeit**. Welche Erwartungen werden mit Gruppenarbeit verbunden?

Gruppenarbeit kommt häufig zum Einsatz (I6)

Gruppen- und Projektarbeit der Königsweg, weil die Schüler hier erkennen, was sie selbst können und wie sie handeln können (I8)

Gruppenarbeit wird von den Experten begründet als fachspezifische Methode

a) zum Umgang mit der Informationsflut

In einem Fach, in dem Fachwissen nicht zentral ist, aber Zusammenhänge erkannt werden müssen, kann der einzelne Schwierigkeiten haben, diese zu erkennen – deshalb ist Gruppenarbeit sehr sinnvoll. (I7)

b) zur Bewältigung der hohen Stundenbelastung der Lehrkräfte

Ohne Gruppenarbeit könnte ich das gar nicht durchhalten, ist schon aus Eigeninteresse als Entlastung gegenüber der Unterrichtsanstrengung nötig. (I12)

Im Regelfall denken unsere Experten dabei an arbeitsteilige Gruppenarbeit:

Beispielweise wurden in der Europaeinheit alle Mitgliedsstaaten der Europäischen Union auf jeweils eine/n SchülerIn aufgeteilt. Jede/r Lernende befasste sich mit „ihrem/seinem“ Land unter Berücksichtigung der politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Besonderheiten. (I10)

Arbeitsgleiche Gruppenarbeit wird dagegen selten genannt:

Problem/Material in Gruppen meist parallel bearbeiten, schreiben, lege ich großen Wert drauf, zusammenfassen, durchsprechen. (I12)

Die Sicherung von Qualitätsmaßstäben für gute Gruppenarbeit ist schwierig:

Das Einüben der Techniken der Beobachtungsmaßstäbe für Gruppenarbeit ist mühselig (I15)

Internetrecherche

In Verbindung mit Gruppenarbeitsphasen sollen SuS häufig „im Internet recherchieren“. Dies scheint einerseits attraktiv, jedoch nicht unproblematisch zu sein. Es fehlen den SuS Kriterien, um die Qualität der digitalen Quellen einzuschätzen:

Man häufig schlechte Erfahrungen macht, da Schüler nicht besonders geschult sind, die Seriosität der Quellen zu bewerten. Die Internetrecherche ist zwar zunächst auf Grund der technischen Voraussetzungen einfach, aber für gute Ergebnisse ist eine ausführliche und aufwendige Vorbereitung mit den Schülern nötig, um u.a. die Kriterien einer guten Internetrecherche zu klären. Hier sind eigene Arbeitsmaterialien notwendig. (I4, ähnlich I6)

Um die Internetrecherche zu vereinfachen, werden bestimmte Kontaktadressen vom Lehrer vorgegeben. (I9)

Aus aktuellem Anlass der Bürgerschaftswahl ... die Schüler viel im Internet recherchieren lassen (I1)

Präsentation

Gruppenarbeit mündet in Formen der **Präsentation** und des Austauschs der Ergebnisse in diskursiven Settings: Pro-Contra-Debatten, Podiumsdiskussionen, Talkshow, Fishbowl etc. werden genannt. Die folgenden Äußerungen bilden das Mantra der Unterrichtsphilosophie unserer Experten:

Lesen können sie auch in ihrem stillen Kämmerlein alleine, irgendwelche Schaubilder malen oder Fragen beantworten; es muss darum gehen, dass die jungen Leute streiten. (I5)

Die regelmäßige Präsentation von Arbeitsergebnissen fördert das Selbstbewusstsein und die Kreativität der Schüler. (I2)

Die qualitative Unterrichtsforschung sieht in durchaus kritischer Perspektive noch einen anderen Aspekt: „Selbstbewusstsein“ (I2) meint auch Selbstdarstellung. Präsentieren wird zu einer Art Generalschlüssel, zu einem "Passepartout des Unterrichts" (Gruschka 2008). "Die heute vielleicht erfolgreichste Innovation im Unterricht ist die Präsentation von eigenständig recherchierten Themen. Die Schüler entwickeln hier beträchtliche Methodenkompetenz. Die Frage aber ist: Was wird dabei aus der Sache, die präsentiert wird? ... Wer heute Schulen der Sekundarstufe besucht, muss damit rechnen, dass er keinen normalen Unterricht zu Gesicht bekommt, sondern in unterschiedlicher Weise „Präsentationen“ von Schülern. Faktisch übernehmen die SchülerInnen hier den Unterricht, sei es, um gestellte Fragen zu beantworten, Wiederholungen zum Stoff zu liefern, eigenständig entwickelte Projekte vorzustellen oder aber den geltenden Unterrichtsstoff arbeitsteilig zu erarbeiten und die Ergebnisse anschließend der Klasse zu präsentieren. Auch in methodischer Hinsicht variiert die Praxis beträchtlich. Das geht von der lässig beiläufigen Erledigung einer Methodenpflicht bis zur quasi professionellen PowerPointPräsentation inklusive strukturiertem Feedback." (ebd.)²⁰

„die Abwechslung“ (I7)

Es ist interessant zu beobachten, ob die Methodenfrage im ersten Zugriff stärker auf der Vermittlungsperspektive (Lehrerseite) oder in der Aneignungsperspektive (Schülerseite)

²⁰ Die Studie von Gruschka (2008) zeigt am Beispiel einer Unterrichtseinheit in einer 8. Klasse zum Thema „Mittelalter“ das Ablaufschema: "Jeder Schüler, jede Schülerin der Klasse hatte sich hierfür aus einem Pool von Pflicht- und Wahlthemen ein eigenes auszusuchen. Gestützt durch vorbereitete Fragen und Inhaltsübersichten, sowie Hinweise zur vertiefenden Recherche im Internet und in einer Materialkiste hatten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, Informationen zu ihrem Thema zu erarbeiten. Sodann wurde großer Wert darauf gelegt, im Medium des jeweiligen Themas die Methodenkompetenz des Präsentierens einzuüben. Die Schüler haben hierfür ein Kompetenzraster an die Hand bekommen und sollen sich in einer wiederkehrenden Übung versichern, ob sie die Methode nun besser beherrschen als beim vorherigen Fall. Die Fallstudie kann zeigen, wie die Umstellung von Unterricht auf Präsentation wirksam wird, wie sie eine neue Pädagogik begründet und wie sich dabei systematisch die Methode vor die Sache stellt. Tendenziell ist der Inhalt nur noch Mittel zum Zweck, Methodenkompetenz zu entwickeln."

verortet wird. Aus manchen Formulierungen lässt sich der Eindruck einer Leistungsschau gewinnen: Ein Rezept aus der Referendar-Ausbildung hört man oft: in jeder Stunde sei ein Methodenwechsel vorzusehen, vor allem in sogenannten Vorzeigestunden. Die Methodenfrage wird ganz an das Lehrer-Ich („ich“) angebunden; dabei wird ein gewisser Methoden-Dezisionismus spürbar, der aber auch so etwas wie Methoden-Stress nach sich ziehen kann:

meine Schwerpunkte setzen kann – die Abwechslung. Ich kann mir Inhalte und Methoden aussuchen, die auf mich zugeschnitten sind. (I7)

handlungsorientierte Methoden als ihr Steckpferd, viel Action (I1)

dass das ein Fach ist, das verschiedene Methoden kombinieren, einführen kann, und darin sehe ich einen großen Vorteil des Faches (I7)

Nur weil ich Lust habe zu experimentieren, da laufe ich dann auch ins Leere und bereite mir und den Schülern Frust. (I7)

Ich kann nicht sagen, ob eine Methode geeigneter ist. Das kommt auf die Klasse an. Die eine Methode liegt einer Gruppe, die andere nicht. (I8)

Schüler sollen Spaß haben, motiviert und aktiv sein. Dem Lehrer soll der Unterricht auch Spaß machen (I2)

Unterricht ist nicht gelungen, wenn die Schüler durch eine andere Ansprache, Methode oder Konzept mehr motiviert würden. (I2)

Kritik an einer herrschenden Form der Methodenorientierung wird zumindest einmal explizit formuliert:

Heute steht im PGW-Unterricht die Methode immer im Vordergrund. Dieses Methodenlernen verdrängt das Fachliche in den Hintergrund. Gruppenpuzzle, Gruppenarbeiten, Schreibwerkstätten und Gesprächszirkel werden initiiert, dabei bleiben Inhalte zu oft auf der Strecke. (I10)

Teilweise scheinen sich handlungsorientierte Methoden bei den SuS auch „totzulaufen“, eine Methode kann „verbrannt“ sein:

„Es hat bereits gekracht“ (I1)

In diesem Sinne kann auch der Wunsch nach besserer Passung von Methode und Gegenstand gelesen werden:

Lehrerin neigt dazu, Methoden zu mischen und würde sich wünschen, eine passende Methode besser durchhalten zu können. (I1)

Der Gedanke, dass es letztlich darauf ankommen könnte, dass die SuS über Methode verfügen - der Schüler soll Methode haben (Hugo Gaudig) - wird selten formuliert:

Und man muss natürlich auch mit den Schülern *drüber reden* und die Methode *üben*, damit sie dann funktioniert. (I8)

Auf Seiten der Schüler kann eine professionelle diagnostische Kompetenz über eine Methodenkompetenz aufgebaut werden:

Eine Unterrichtsreihe beginne ich meist mit einem Fall, zu dem sich die Schüler auf einer Positionslinie o.ä. positionieren. Anschließend recherchieren sie und nach der Diskussion folgt z.T. noch einmal eine Positionslinie, sodass wir diskutieren können, welche Meinungsänderungen entstanden sind. (I8)

In „kooperativen Lernformen“ lernen Schülerinnen und Schüler, indem sie phasenweise die Rolle von Lehrenden übernehmen. Die Methode Gruppenpuzzle wird zweimal explizit genannt (I6, I10), in der die SuS Funktionen eines Lehrenden übernehmen. In Hamburger Reformschulen – u.a. Max-Brauer-Schule, Gesamtschule Winterhude, Wichern-Schule - wird diese Methodik systematisch eingebaut, indem die Form "Unterricht" aufgelöst wird in "Projekt", "Lehrgang/Bibliothek" und "Werkstatt". Inwieweit diese Vermittlungsstrategie zu nachhaltiger Aneignung der Wissensinhalte führt oder die Wiki-Wissensarchitekturen Orientierungsverluste nach sich ziehen, scheint in vielen Kollegien auch umstritten zu sein.²¹

Gerade in einem Fach der politischen Bildung mit Zielen wie Mündigkeit und Kritikfähigkeit muß die reformpädagogische Formel „der Schüler soll Methode haben“ konsequent weiter gedacht werden: „der Schüler soll auch Didaktik haben“ (Wolfgang Hilligen mit Bezug auf Hugo Gaudig), die stufenweise zu entwickelnde Fähigkeit, bei der Auswahl, Begründung und Strukturierung der Unterrichtsinhalte qualifiziert mitzureden; ein Bewusstsein für und Mitspracherechte bei der Auswahl der Inhalte und Themen, für Didaktik als die Frage nach dem WAS, WARUM, WOZU. Der alte wie der neue Bildungsplan fordern diese Fähigkeit ausdrücklich. Schüler und Lehrkräfte entscheiden gemeinsam über die Auswahl der Inhalte und Themen des Unterrichts entscheiden und entwickeln Kriterien zur Beurteilung:

eigene Schüler erhalten Bildungsplan und dürfen Themen darin ankreuzen (Transparenz!) (I11)

(Lehrerrolle als) demokratischer Unterrichtsmensch: Feedback einholen (schriftlich), Fehler offen eingestehen, vermitteln: es lohnt sich offen zu sein (I11)

sollte die Selbständigkeit der Schüler fördern, ihre Handlungskompetenz, damit sie sich in der Demokratie beteiligen können (I8)

Feedback-Phasen

Das Feedback der Schüler – bezieht es sich auf die Lehrenden, auf das Thema oder selbstreflexiv auf die eigen Lernhaltung bzw. wie diese Perspektiven in ihrer Verschränkung gesehen werden, eine geteilte Verantwortung für das Gelingen des Unterrichts.

²¹ Das geht in der populären Literatur bis hin zum als Bashing einer ganzen Jugend-Generation als "Generation Doof": "Niklas glaubt, der Dreisatz wäre eine olympische Disziplin. Latoya kennt drei skandinavische Länder: Schweden, Holland und Nordpol. Und Tamara-Michelle hält den Bundestag für einen Feiertag. Einzelfälle? Mitnichten. Eine ganze Generation scheint zu verblöden. Der Staatsanwalt von nebenan erzieht seine Kinder mit der Spielkonsole. Germanistikstudenten sind der deutschen Sprache nicht mehr mächtig. Eine Karriere als Popstar erscheint dem Bäckerlehrling verlockender als eine solide Ausbildung. Dieses Buch geht der Frage auf den Grund, wie es wirklich um die Mütter, Väter und Bundeskanzler von morgen steht. Geschrieben haben es zwei Autoren, die mit der Generation Doof per Du sind. Denn es ist ihre eigene." (aus Kurzbeschreibung Amazon der 18. Auflage!)

Als **methodische Großformen** werden erwähnt:

Projektarbeit²²

Neben Planspielen, die hier für die Mittelstufe noch kaum genannt werden, gelten Projekte als Königsmethode politischer Bildung:

Das Ziel ist es, in jedem Jahrgang ein verbindliches Projekt zu etablieren. (I3)

Projekte erfordern eine offene Gestaltung. (I13)

Projekte sollen an der Schule im Fach PGW nur angestoßen werden, dann müssen Schüler selbständig daran weiterarbeiten. (I13)

Es gibt in der Hamburger Schul- und Unterrichtstradition eine teilweise dokumentierte Tradition des Projektunterrichts, der meist auch an das Fach Sozialkunde angebunden ist. Vgl. zur Hamburger Tradition im Fach Sozialkunde die gut dokumentierten Projekte bei Bastian/Bastian 1978 oder die Projektentwicklung am Carl von Ossietzky Gymnasium durch Sievers (2003). Im bundesweiten Schulwettbewerb "Demokratisch handeln" verzeichnet die Projektdatenbank für Hamburg seit 1994 stattliche 151 eingereichte Projekte, davon immerhin 69 mit Beteiligung von/an Gymnasien (URL: www.demokratisch-handeln.de/dh-data/index.php, Zugriff 30.7.2009).

Service Learning

Seniorenheim (I13)

Ein exemplarisches Beispiel, wie durch forschendes Lernen auf der Ebene einer 2. Staatsarbeit, Ausbildung und Unterrichtsentwicklung verknüpft werden können, ist Grauert (2007).

Methodencurriculum

Ein schulisches **Methodencurriculum** für die Sekundarstufe I wird für die Hälfte der Standorte (6 von 12) als vorhanden genannt. Das Vorhandensein eines Methodencurriculums ist kein explizites Qualitätskriterium der Hamburger Schulinspektion, gefordert werden aber

²² Vgl. bei Bastian/Bastian 1978, Speck 1994 u.v.a.m. Im Schulwettbewerb "Demokratisch handeln" verzeichnet die Projektdatenbank (URL: <http://www.demokratisch-handeln.de/dh-data/index.php>) für Hamburg seit 1994 stattliche 151 eingereichte Projekte, davon immerhin 69 mit Beteiligung von/an Gymnasien. Als Dokumentation von anspruchsvoller Projektentwicklung an einem Hamburger Gymnasium (Carl von Ossietzky) vgl. Sievers 2003.

Absprachen in der Fachgruppe (Lehrerfragebogen Sekundarstufe I und II an allgemeinbildenden Schulen). Hier ein Beispiel: (Dokumentation)²³

Abb. 2a: Methodencurriculum Gymnasium Willhöden

Unser Projekt- und Methodencurriculum in der Mittelstufe:Stand 2008

Klassenstufe 8	„Richtig lernen“: ein Einführungskurs mit Folgen....	Projekt: Einwandern – Auswandern“ Migration weltweit und in Hamburg (alle Fachbereiche)	„Lesen will gelernt sein“ Eine Untersuchung zur Lesekompetenz mit individuellem Förderkonzept
Klassenstufe 9	„Wie Pechmarie überzeugt werden kann, die Brote aus dem Ofen zu holen“ Ethisch argumentieren lernen (Religion, Philosophie – Hinführung zum Sozialpraktikum (Link?)	„Hamburg baut Brücken“- eine Stadt und ihr Hafen (Deutsch, PGW, Geschichte, Kunst..	„Wie man mit Zahlen lügen kann“ Vom richtigen Umgang mit Fragebogen und Statistik ((PGW, Informatik, Mathematik)
Klassenstufe 10	„Das narrative Interview“ - Einführung in den Umgang mit Zeitzeugen. Wie Menschen historische Ereignisse erlebt haben. ((Geschichte, PGW)	Projekt „Aufklärung“ – eine Epoche und ihre Bedeutung (alle Fächer)	„Experimentieren lernen - an verschiedenen Stationen“ (Biologie, Chemie)

Quelle: www.gymnasium-willhoeden.de/325.0.html, Zugriff: 30.9.2009

Inwieweit lebt solch ein Methodencurriculum im Alltag des Unterrichts?

Es gibt ein Methodencurriculum, die Aufgabe ist es nun, diese Abmachungen *mit Leben zu füllen*. Auch wenn man vielleicht nur fünf Punkte umsetzt und in der Oberstufe merkt, das klappt, dann hat man schon viel geschafft! (I3)

²³ Weitere Methodencurricula siehe:

Gymnasium Altona: URL: <http://www.hh.schule.de/gymaltona/methoden/methoden.pdf> oder
Wilhelm-Gymnasium: URL: http://www.wg-schule.de/dateien/ME_plan.pdf (Zugriff: 30.9.2009)

Auch hier ist der Hinweis wichtig, dass ein Methoden-Curriculum auf der Metaebene für die SuS transparent sein muß, soll es „mit Leben gefüllt“ werden:

Ordner "Methodencurriculum" hat jeder Lehrer und Schüler, zum Auffüllen. Verbindlich für alle Schüler ... (I14)

Es muss allen Schülern klar sein, dass man sich in einem öffentlichen Raum bewegt und man in diesem Raum eine Haltung einnehmen muss. Um eine Meinung oder Haltung vertreten zu können, müssen die Schüler lernen, ihre Umgebung intellektuell anspruchsvoll wahrzunehmen. Dazu gehören die Methoden des genauen Lesens, des Sprechens und Strukturierens. Das Lernen dieser Kompetenzen kann lange dauern, (I3)

Dieses "mit Leben erfüllen" eines Methodencurriculums scheint die zentrale Schwierigkeit zu sein. Hier aus dem aktuellen Schulinspektionsbericht für das Gymnasium Blankenese:

Neben den obligatorischen Stoffverteilungsplänen ist für uns die Einführung eines verbindlichen klassen- und fächerübergreifenden Methodencurriculums deutlich erkennbar. Dieses im Jahr 2008 verabschiedete Methodencurriculum für die Jahrgänge 7 bis 10 versteht die Schule als übergreifendes Gesamtkonzept, aus dem sich die Teilcurricula für verschiedene Fächer, Aufgabengebiete und Jahrgänge ableiten. Es hat eine einheitliche äußere Struktur und orientiert sich an Kernkompetenzen, die als Spiralcurriculum horizontal und vertikal in den Jahrgangs- und Fachkonferenzen weiterentwickelt werden sollen. Der Paradigmenwechsel zu einer Unterrichtsgestaltung, die von den Kompetenzen her gedacht wird, die die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen, ist am Gymnasium Blankenese zu erkennen.

Alle eingesehenen Fachcurricula sind in ihrer Struktur stofforientiert, nur im Fach Englisch wird Bezug auf das Methodencurriculum genommen. Die Stoffverteilungspläne zeigen keine Ansätze für fächerübergreifenden Unterricht auf und stellen nur in Englisch einen Bezug zum Medieneinsatz her. Der Stoffverteilungsplan für das Fach Mathematik verzichtet ganz auf chronologische zeitliche Angaben und stellt in Form zweier Mindmaps für die Sekundarstufe I und II stattdessen einen nach inhaltlichen Bereichen gegliederten Themenüberblick dar.

Verbindliche curriculare Absprachen gibt es an der Schule für die Jahrgänge 5 und 6 in Bezug auf das fächerverbindende, epochale Lernen in den Naturwissenschaften, das im Jahr 2006 konzipiert worden ist.

Fachbezogene, überfachliche und methodische Curricula fügen sich am Gymnasium Blankenese noch nicht zu einem sinnvollen Ganzen zusammen.

URL:

www.gymnasium-blankenese.de/fileadmin/Media/11_Downloads/Schulinspektion-FinaleversionBlankenese20090515.pdf, S. 16 (Zugriff 15.7.2009)

Weiterführende Fragen und Empfehlungen:

Der Hamburger Bildungsplan PGW von 2008 (Entwurfassung S. 7f.) bietet zu Methodenfragen eine dezidierte Orientierungshilfe, die mit didaktischen Prinzipien verknüpft wird:

Problem- und Fallorientierung

Die Arbeit mit Fallbeispielen ist das zentrale Prinzip der Unterrichtsorganisation. Im Unterricht werden einfache Probleme und Konflikte gewählt, an denen gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Grundzusammenhänge und Kategorien sowie kontroverse Interessen und Positionen erarbeitet werden können. Das Verfahren orientiert sich an der Dramaturgie und den Kategorien eines vereinfachten Politikzyklus. Dieser kann zur Analyse eines demokratie-, gesellschafts-, oder wirtschaftspolitischen Konflikts genutzt werden wie auch zur gezielten Betrachtung von Teilaspekten. Die gewählten Fallbeispiele gehen vom Nahraum der Schülerinnen und Schüler aus und beziehen im Verlauf des Unterrichts bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 sukzessive die nationale, europäische und internationale Dimension mit ein. Durch die zunehmend kategoriengeleitete Arbeit mit einfachen Fallbeispielen (z.B. aus der Tagespresse) wird die spätere Durchführung komplexer Fallstudien in der Sekundarstufe II vorbereitet. Dabei können auch "klassische", bereits abgeschlossene Fallbeispiele verwendet werden (s.u. "genetisches Prinzip").

Forschendes und entdeckendes Lernen

a) *Projektorientierung*: Der Unterricht im Fach PGW fördert in individualisierten Lernphasen und projekt-artigen, auch fächerverbindenden Unterrichtsvorhaben die Arbeiten an selbst entwickelten Forschungsfragen. Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit, methodengeleitet Sachverhalte wahrzunehmen und zu untersuchen. Praktika, Erkundungen, Expertenbefragungen, Feldbeobachtungen, computergesteuerte Simulationen, Debatten, Rollen- und Planspiele u. a. bieten sich dafür an. Die Ergebnisse werden in (schul-) öffentlichkeitsbezogene Produkte verarbeitet und die Akteure reflektieren ihren eigenen Lernprozess.

Die Schülerinnen und Schüler werden darüber hinaus zur Teilnahme an Wettbewerben ermutigt.

b) *Genetisches Prinzip*: Um an lebensweltliche Deutungsmuster von Jugendlichen anzuknüpfen, werden demokratie-, gesellschafts- und wirtschaftspolitische Konflikte exemplarisch in elementarer Form, ausgehend von ihrer Grundproblematik, eingeführt. Auf diese Weise werden Schülerinnen und Schüler zur Entdeckung von Zusammenhängen und zu eigenen Lösungsversuchen herausgefordert, bevor sie mit der weiterführenden nationalen, europäischen und inter-nationalen Ebene der Konflikte sowie mit sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen, Theorien und Methoden konfrontiert werden. Klassische Fälle, also zeitlich zurückliegende, abgeschlossene Fälle mit herausragenden exemplarischen Eigenschaften, können anschauliche Brücken zu aktuellen politischen Ereignissen bauen.

c) *Handlungsorientierung*: Die Schülerinnen und Schüler lernen praktische Schwierigkeiten und Chancen demokratischer Aushandlungs- und Entscheidungsprozesses kennen, indem sie in vereinfachten Simulationen wie Rollen-, Konferenz- und Planspielen politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Konflikte in den Rollen von relevanten Handlungsträgern zu lösen versuchen. Neben zentralen Inhalten werden auf die Weise besonders institutionelle Rahmenbedingungen und strategische Fragen zugänglich.

Mehrperspektivische Zugänge und Wissenschaftspropädeutik

Lernprozesse werden so arrangiert, dass sie den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, ihre Interessen und Gesellschafts- und Politikvorstellungen in den Unterricht einzubringen. Dabei werden auch unterschiedlichen ethnische, kulturelle, soziale und religiöse Perspektiven berücksichtigt.

Problemausschnitte und Fälle aus der sozialen Mikrowelt der Schülerinnen und Schüler sind in der Sekundarstufe I notwendige Ansatzpunkte für politisches Lernen. Zentral ist dabei, ihre Verknüpfung zur politisch-institutionellen und in Ansätzen auch zur sozialwissenschaftlichen Ebene aufzuzeigen. Letztere soll den wissenschaftspropädeutischen Unterricht der Sekundarstufe II anbahnen. Im Unterricht sollten, ausgehend von der lebensweltlichen Perspektive, alle drei Perspektiven auf ihre Unterschiede, Zusammenhänge und Koordinationsmöglichkeiten geprüft werden.

Insgesamt ist zu diesem Fragenblock eine reiche Expertise vorhanden, im einzelnen aber mit wenig Begründungstiefe:

„fanden die Schüler super“ (I1 als Begründung für die Methode der Positionslinie)

Das heißt nicht, dass die Experten nicht über Begründungen für die Auswahl und Bevorzugung bestimmter Methoden verfügen würden. Sie werden aber nicht für eine professionelle Begründung herangezogen. Der empfundene Zwang zum Methodenwechsel scheint auf einige Experten auch wie ein selbstgesetzter Druck zu wirken. Es ist der eigene Anspruch, Schüler zu motivieren für eine an sich interessante Sache, die aber als „trocken“ wahrgenommen wird. Gelingt diese Motivation nicht, wird dies als eigenes Ungenügen empfunden. Ob bei dieser Motivations-Orientierung noch genügend darauf geachtet werden kann, ob die SuS Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess im Sinne einer aktiven Lernhaltung übernehmen, wäre zu überprüfen. Durch den - selbstgesetzten (!?) - Zwang zu Methodenvielfalt und Methodenwechsel setzen sich die Lehrkräfte unter Stress, die Motivations- und Unterhaltungserwartungen ihrer „Kunden“ zu erfüllen. Dadurch gehen Potentiale, im Kollegium und gegenüber der Elternschaft ein Fachprofil auszubilden, evtl. verloren. (zur Philosophie des Faches vgl. Henkenborg 2006)

In diesem Sinne wurde an der Gesamtschule Finkenwerder die Entwicklung eines fächerverbindenden Methodencurriculums mit der Schulprogrammarbeit verknüpft und dazu genutzt, „das verwirrende Nebeneinander von immer mehr ‚pädagogischen Baustellen‘ aufzulösen“ (Albrecht/ Jördens/Kurz 2005, 18).

Das Profil eines Faches prägt sich über **Sachmethoden** aus. In den naturwissenschaftlichen Fächern ist Physik, Chemie oder Biologie ohne Experimente im Labor/Fachraum nicht denkbar. In einem sozialwissenschaftlichen Fach wie PGW wären es analog die Forschungsmethoden der Sozialwissenschaften: empirisch hypothesen-prüfende Verfahren (Statistik) ebenso wie hermeneutische Verfahren (Quellenarbeit). Diese Verfahren werden im

Bildungsplan auch genannt (-> Forschendes und entdeckendes Lernen). Auf der Ebene der Gegenstände wären es die Verfahren der gesellschaftlichen Wirklichkeit, um zu Entscheidungen in kollektiven Angelegenheiten zu gelangen: Demokratie als Experiment - das parlamentarische Verfahren der Gesetzgebung (Politikzyklus), ökonomische Verfahren der Produktion und der Güterverteilung (Markt- und Preismechanismus), rechtliche Verfahren der Urteilsfindung, mediale Verfahren der Herstellung einer demokratischen Öffentlichkeit, internationale Regime der Konfliktschlichtung und Friedensbildung.

Ein Ratschlag zur Methodenfrage in der gegenwärtigen Bildungsreform könnte daher lauten: „abrüsten“, don't worship originality (Catherine Lewis, die den Leitspruch japanischer Unterrichtsentwickler zitiert). Insbesondere das Denkmodell der Sachmethode sollte als *didaktische* Kategorie in das professionelle Gespräch eingeführt werden. Sie ist mit dem didaktischen Prinzip des genetischen Lernens verknüpft: "Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen zurückzuverwandeln." (Heinrich Roth)

Das Vorhandensein eines schulischen Methodencurriculums, das fachbezogen Beiträge zur fächerübergreifenden Arbeit verbindlich koordiniert, sollte zu den Kriterien der Hamburger Schulinspektion hinzugenommen werden.

6 Medien

Aus welchen Quellen beziehen Sie ihre Unterrichtsmaterialien?

Was schätzen Sie an diesen besonders?

- Könnten Sie anhand von einzelnen Titeln von Schulbüchern (Fachzeitschriften, Zeitungen, Fachliteratur) deren besondere Eignung erläutern?
- Welche Rolle spielen "klassische" Texte wie z.B. das Grundgesetz, Ganzschriften usw. im Unterricht?
- Welche Rolle spielen Filme, Computer, Internet?
- (Schülerbibliothek?)

In seinem Länderbericht zu Hamburg hatte Ellwein schon 1955 auf die Belastung des Fachlehrers durch das notwendige Aktualitätsprinzip hingewiesen: „Die Erteilung eines politischen Unterrichts oder auch nur das Bemühen um den politischen Bezug bedeuten stets eine enorme zusätzliche Belastung des Lehrers. Materialbeschaffung und Verarbeitung des oftmals spröden Stoffes ohne entsprechende Vorbildung bedürfen zeitraubender Vorbereitung. Ihr wird man sich im allgemeinen mehr zuwenden, wenn es sich um ein eigenes Fach handelt, für das man eine eigene Systematik entwickeln muß.“ (Ellwein 1955, S. 124)

Professionelle PGW-Lehrende heutzutage charakterisieren sich gerne als entsprechende „Jäger und Sammler“ von Unterrichtsmaterial. Aus einem Interviewprojekt im Rahmen einer Ersten Staatsarbeit:

Jäger und Sammler: Ich hab' ein ziemlich großes Archiv zu Hause ...

Ja, und was Gemeinschaftskunde angeht: Wenn man Sorge hat, daß die Inhalte nach 10 Jahren langweilig werden, dann ist es sicherlich das falsche Fach. Aber wenn man sich vorstellen kann, daß bestimmte politische Grundfragen nach Macht und Machtkontrolle und Partizipation und nach Gerechtigkeit und wie auch immer die großen Fragen der Gemeinschaftskunde lauten (*lacht*), wenn man sich vorstellen kann, daß man sich diesen *Fragen* auch in 10, 20, 30 Jahren immer noch stellt und immer noch neugierig ist auf die Antworten der Schüler und immer noch Lust hat gemeinsam um richtige Antworten, seien es auch nur Teilantworten oder zeitweilig gültige Antworten, zu ringen, dann ist es glaube ich ein gutes Fach. Weil es einfach spannend ist!

Also es bietet ja nun auch jeden Tag Stoff. Ich bin in der Situation, daß ich immer eine halbe Stunde U-Bahn fahre bis ich (*lacht*) in der Schule ankomme. Und es ist nicht so, das ich da Aktualitäten immer hinterherlaufe so nach dem Motto "was vorgestern passiert ist wird selbstverständlich keinen Eingang mehr in meinen Unterricht finden". Aber es ist manchmal so gewesen, daß ich dann da während der U-Bahnfahrt was entdeckt habe, und das habe ich dann ausgeschnitten *und dann bin ich zum Kopierer gegangen und anschließend hab' ich das mit den Schülern verhandelt*. Das ist so das Spannende da dran, daß man so das Aktuelle mit dem Grundsätzlichen und dem Strukturellen verbinden kann. Und wenn man Lust dazu hat und wenn man das auch nicht scheut, daß man also wirklich so als *Jäger und Sammler* so immer wieder auf die Suche geht nach Materialien. Und daß man auch immer wieder das verändert - also die Materialien von vor 10 Jahren, die kann ich alle wegschmeißen, die sind zu alt und dazu ist mein Anspruch auch zu hoch, was die Aktualität des Unterrichts angeht. Wenn man dazu

Lust hat, dann ist Gemeinschaftskunde das richtige Fach. Wenn man sich 'n lauen Job machen möchte, beziehungsweise wenn man die Routine braucht und wenn man sich erst dann sicher und wohl fühlt, wenn man weiß, die Frage hab' ich schon 20mal beantwortet, dann sollte man vielleicht eher Mathe oder Physik oder vielleicht auch Geschichte... - na ja, Geschichte ist ein schlechtes Beispiel, da gibt es offene Situationen und auch unterschiedliche Antworten auf dieselben Fragen. Aber diese Neugierde und diese Bereitschaft, also diesen Aufwand zu treiben, also das muß man schon mitbringen. Ansonsten wird es einem schnell lästig. Ich hab' ein ziemlich großes Archiv zu Hause, was also einer erheblichen Fluktuation unterliegt (*lacht*), und ich darf mir gar nicht überlegen, wie viel Zeit da rein geht."

(Interview mit Lehrer H, Jg. 1950, Fächer: Sk, Sport. In Bolda/Brandt 2001, S. 97ff.)

Unsere Experten äußern sich ähnlich:

Ich habe mir unzählig viele PGW-Bücher im Referendariat angeschafft, ich glaub ich hab zwischen 15-16 Bücher, ich mache das dann immer am Anfang der Unterrichtseinheit so, dass ich mich hier aufs Sofa setze mit meinen zehn auserkorenen Lieblingsbüchern und mir markiere, was ich darin an Texten finde und was ich für machbar halte. (I5)

Meine Hauptinformationsquelle für Nachrichten ist NDR-Info auf dem Weg zur Arbeit, wo man sehr gut auf dem Laufenden ist, was den Tag über wichtig sein könnte und vielleicht auch für die Zukunft und da hat man auch die Möglichkeit, sich das eben im Audioformat dann runterzuladen. (I6)

Zur sachlichen Fundierung nutzt der Lehrer fast ausschließlich den Deutschlandfunk, da er die „Vielgestaltigkeit der Darstellung von aktuellen Wirklichkeiten“ für den PGW-Unterricht schätzt. (I1)

Zur professionellen Fachkultur gehört der Anspruch, die Materialangebote situativ anzupassen („eigenes machen“):

noch nie so was eins zu eins umgesetzt habe (I6)

Dabei ist der PGW-Lehrende immer in der Gefahr, in der Materialflut zu ertrinken:

Ja, und dann suche ich stundenlang im Internet und denk mir, wenn ich das irgendwie in einem Buch hätte, dann wär es einfacher für mich (I7)

Dies ist verknüpft mit dem Wunsch nach Austausch guter und erprobter Materialien:

... ein gewisser Austausch im Fachseminar (I13)

Dokumentation/Reportagen/Diskussionsrunden aus dem Fernsehen an Kollegen weitergegeben (I5)

Als ein strukturierender Material-Scout diene bei Einführung des Faches die „Handreichung PGW“:

Grammes, Tilman: Starthilfe zu den Themenbereichen des Rahmenplans Gymnasium, Sekundarstufe I : Unterrichtsmodelle, Materialien, Links ; PGW - Politik, Gesellschaft, Wirtschaft. Hamburg 2009

Sie wurde in einer hohen Auflage kostenlos verteilt und ist auch online zugänglich über den Hamburger Bildungsserver bzw. den Dokumentenserver der Staats- und Universitätsbibliothek:

<http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2009/2425/>

Eine fortlaufende Aktualisierung der Handreichung wird angeregt:

Materialhinweise der Handreichung sind vielfältig, aber zum Teil schwer auffindbar, aus alten Schulbüchern, was zuviel Zeit in der Vorbereitung kostet – da wünsche ich mir mehr Materialien (17)

Medien übernehmen eine „Trägerfunktion“ bei der Gestaltung von Lernumgebungen im Fachunterricht. In der politischen Bildung müssen Sachmedien und Unterrichtsmedien unterschieden werden. Dies kann am Beispiel des Mediums Tageszeitung verdeutlicht werden: Der Artikel in einer Ausgabe der FAZ oder eines anderen Qualitätsmediums (Sachmedium) ist nicht identisch mit dem Arbeitsbogen, auf dem ein gekürzter Auszug dieses FAZ-Artikels mit Quellenangabe, Arbeitsaufträgen und einer neuen Überschrift verbunden wird (Unterrichtsmedium).

Zum Schuljahr 2004/2005 wurde in Hamburg eine neue Regelung zur Anschaffung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien eingeführt. Mit der Einführung dieses „Büchergeldes“ war auch die Erwartung verbunden, dass neben einer Haushaltsentlastung die Aufmerksamkeit für die Rolle und Qualität der Schulbücher und Unterrichtsmaterialien im Unterschied zu den – scheinbar – kostenlosen Internetangeboten gestärkt würde. Inwieweit werden für ein Nebenfach wie PGW überhaupt Schulbücher angeschafft? Und werden sie genutzt? In der Zeitschrift des Verbandes der Lehrer für Geschichte und Politik Hamburg werden dazu folgende Beobachtungen mitgeteilt:

„... die Aufhebung der Lernmittelfreiheit hat in Hamburg sehr viel Unruhe hervorgerufen. Ein Ziel, aktuelle Schulbücher in die Hände der Schülerinnen und Schüler gelangen zu lassen, wurde nur in Teilen erreicht. Unseren Beobachtungen zufolge wurden jedoch in erfreulich vielen Schulen neue Geschichts- und Politikbücher angeschafft. Dabei wäre es wünschenswert, wenn die Schulen einen besseren Überblick über den Schulbuchmarkt bekämen. Fortbildungen des Landesinstituts zur Auswahl von Schulbüchern (passend zu den Rahmenplänen!) und zur Arbeit mit diesen wären wünschenswert.“
(Schröder/Dohrke 2005, S. 1)

Ein formalisiertes Verfahren zur Schulbuchzulassung hat es in Hamburg seit einigen Jahren nicht mehr gegeben. Das Landesinstitut für Lehrerbildung veröffentlichte bislang Empfehlungslisten. Sie enthalten allerdings, neben den Goldauer Kriterien von 1999 (vgl. Kasten) nur Titel- und Bestellangaben, so dass der Prozess der Bewertung nicht nachvollzogen werden kann. Die Mitglieder der Auswahlkommission sind bis auf einen Ansprechpartner nicht namentlich genannt. Auch das Empfehlungsverfahren wird nicht genauer beschrieben.

Abb.: Empfehlungen Politik, Gesellschaft, Wirtschaft Gymnasium

(Landesinstitut für Lehrerbildung, Hamburg 2008, S. 61)

Empfehlungsliste für die Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schulen
Lernbücher und Lernmaterialien für die Klassenstufen 5 -10 an Förderschulen,
Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien

Die Auswahl der Lernbücher und Lernmaterialien wird von Lernbuchausschüssen auf der Grundlage des Hamburgischen Schulgesetzes und der geltenden Bildungs- und Rahmenpläne vorgenommen. Die Empfehlungslisten haben keine bindende Wirkung. Die Schulen in Hamburg entscheiden eigenständig über die Auswahl der im Unterricht verwendeten Lernbücher und Lernmaterialien. Das Verfahren dazu ist in § 9 des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG) geregelt. Es gibt in Hamburg kein Genehmigungsverfahren für die Zulassung von Schulbüchern und Lernmaterialien. Auch Bücher, die nicht in den Empfehlungslisten enthalten sind, können von Schulen eingesetzt werden. Es werden neun Werke aus insgesamt sieben Verlagen „empfohlen“. Diese Empfehlungen werden nicht weiter kommentiert. Es gibt auch keine Verweise auf Besprechungen in der Literatur.

Bildungsverlag 1 – Kieser			
Gemeinsam handeln	978-3-8242-0114-3	Gym 10	26,00 €
C.C. Buchner			
Politik & Co. - Ausgabe Niedersachsen			
Band 1	978-3-7661-6881-8	Gym Sek I	17,60 €
Band 2	978-3-7661-6882-5	Gym Sek I	25,00 €
Cornelsen			
Arbeitsbuch: Politik	978-3-464-57505-5	Gym 7.–10	28,95 €
Zur Sache: Sozialkunde für allg.bild. Schulen	978-3-464-65106-3	Gym 7 –10	21,95 €
Klett			
Neue Anstöße - Bd. 2	978-3-12-065200-7	Gym 9/10	23,90 €
Schöningh			
Team - Ausgabe 2005 – Arbeitsbuch für den Politikunterricht			
Bd. 1	978-3-14-023664-5	Gym 5/6	22,60 €
Bd. 2	978-3-14-023665-2	Gym 7/8	23,80 €
Bd. 3	978-3-14-023666-9	Gym 9/10	23,80 €
Floren u. a.: Politik - Ausgabe 2005/06 - Arbeitsbuch für den Politikunterricht			
Band 1	978-3-14-023926-4	Gym 5/6	22,80 €
Band 2 Neubearbeitung 2007	978-3-14-023930-1	Gym 7/8	23,80 €
Band 3	978-3-14-023928-8	Gym 9/10	23,80 €
Schroedel			
Mensch und Politik S I	978-3-507-10832-5	Gym 9./10	24,50 €
Westermann			
Praxis Arbeit / Wirtschaft			
Gesamtband	978-3-14-116037-6	Gym Sek I	27,95 €
Lehrerband	978-3-14-196037-2	Gym Sek I	34,00 €

**Abb. 4: Kriterienliste zur Bewertung von Lernmitteln
(Goldauer Kriterien, Schweizer Konferenz 1999)****A. Inhaltliche Grundsätze****A 1. Entsprechung zum Lehrplan**

Das Lehrmittel entspricht den Leitideen und Lernzielen der Lehrpläne der Mitglieder der Goldauer Konferenz.

A 2. Sachliche Richtigkeit

Die inhaltlichen Darstellungen sind zutreffend. Sie entsprechen dem aktuellen Wissens- und Erkenntnisstand im betreffenden Gebiet.

A 3. Lebensnähe

Das Lehrmittel widerspiegelt die Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen, indem es möglichst authentische Inhalte darstellt.

A 4. Multikulturelle Situation

Das Lehrmittel berücksichtigt die sprachlichen, sozialen und kulturellen Lebensrealitäten von Kindern verschiedener Herkunft und fördert die interkulturelle Erziehung.

A 5. Gleichbehandlung der Geschlechter

Das Lehrmittel trägt den unterschiedlichen Lebensrealitäten der Geschlechter Rechnung und fördert einen geschlechtergerechten Unterricht.

A 6. Ganzheitlichkeit

Das Lehrmittel fördert ganzheitliche Lernsituationen, d.h. es berücksichtigt die emotionale, die kognitive und die handelnde Dimension des Lernens.

A 7. Exemplarisches und vernetztes Lernen

Die Inhalte haben möglichst exemplarische Bedeutung. Sie können Modelle sein, die Wissens-, Denk- und Handlungstransfers erlauben.

A 8. Soziales Lernen

Das Lehrmittel bietet Möglichkeiten für soziales Lernen (Zusammenarbeit, Rollenlernen, Umgang mit Konflikten).

A 9. Grundlegende Arbeitstechniken

Das Lehrmittel fördert das Erlernen von grundlegenden Arbeits- und Denkweisen und von Techniken des Lernens.

B. Didaktische Grundsätze**B 1. Sprache und Gestaltung**

Sprache und Gestaltung des Lehrmittels tragen dem Verständnis sowie den Lese- und Sehgewohnheiten der Zielgruppe Rechnung und fördern die Lernbereitschaft.

B 2. Innere Differenzierung

Das Lehrmittel nimmt auf die individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernwege der Kinder und Jugendlichen Rücksicht. Es hält sowohl für Lernende mit speziellen Begabungen als auch für solche mit Lernschwierigkeiten fördernde Lernangebote bereit.

B 3. Methodenvielfalt

Das Lehrmittel regt die Lehrpersonen an, verschiedene Unterrichtsformen und Unterrichtsmethoden einzusetzen.

B 4. Variation der Sozialformen

Das Lehrmittel fordert eine didaktisch angemessene Abwechslung im Einsatz der verschiedenen Sozialformen.

B 5. Zyklisches Lernen

Das Lehrmittel enthält Wiederholungselemente. Einmal Gelerntes wird zu einem späteren Zeitpunkt in neuen Zusammenhängen systematisch wieder aufgenommen.

B 6. Realitätsbezug

Das Lehrmittel initiiert Realerfahrungen und fördert einen handlungsorientierten Unterricht.

B 7. Aktualität

Das Lehrmittel regt zum Einbezug aktueller Interessen der Schülerinnen und Schüler an.

B 8. Transfer

Das Lehrmittel fördert die Übertragung exemplarisch gewonnener Erkenntnisse und Fähigkeiten auf andere, ähnliche Lern- und Lebenssituationen.

B 9. Beurteilung

Das Lehrmittel orientiert sich an einem fördernden Beurteilungsverständnis.

B 10. Weiterführende Hinweise

Das Lehrmittel enthält Hinweise auf weiterführende Arbeits- und Informationsquellen.

C. Schulorganisatorische Grundsätze

C 1. Verteilung der Inhalte

Bei Lehrmitteln in Lehrgangsform sind Hinweise für die Verteilung der Inhalte auf einzelne Schuljahre vorzusehen.

C 2. Äußere Differenzierung

Lehrmittel sind in der Regel auf allen Niveaus der Zielstufe (verschiedene Anspruchsklassen, Niveaurokurse, Grund- und Wahlfachkurse) verwendbar.

C 3. Fächerübergreifender Einsatz

Das Lehrmittel ist ganz oder in Teilen fächerübergreifend konzipiert.

C 4. Einrichtungen

Die für den Einsatz des Lehrmittels notwendigen Mittel, Materialien und Einrichtungen müssen einfach zu beschaffen sein.

D. Zusätzliche Anforderungen an Schulbücher

D 1. Aufbau

Das Lehrmittel hat einen strukturierten Aufbau, der Lehrenden und Lernenden transparent gemacht wird.

D 2. Material für Lehrerinnen und Lehrer

Für Lehrkräfte gibt es zum Lehrmittel Material mit Zielangaben, Anregungen zur Unterrichtsgestaltung, Hintergrundinformationen, Hinweise auf die schultypenspezifische Verwendung sowie auf weiterführende Literatur und Medien.

D 3. Elterninformation

Konfrontiert das Lehrmittel die Eltern mit besonderen Neuerungen, dann ist eine Elterninformation Bestandteil des Lehrmittels.

D 4. Kopiervorlagen

Alle Kopiervorlagen sind als solche gekennzeichnet.

D 5. Wirtschaftlichkeit

Bei der technischen Konzeption ist auf ein optimales Kosten-Nutzen-Verhältnis zu achten.

Quelle: Landesinstitut Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hrsg.) (2008): Grundsätze der Goldauer Konferenz zur Beurteilung von Lehrmitteln. URL: http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Kriterien%20zur%20Beurteilung%20von%20Lernmitteln_2008.pdf [Stand 17.04.2009]

Die ehemals vom Landesinstitut für Lehrerbildung erstellten und in früheren Verzeichnissen ausgewerteten Empfehlungslisten werden seit 2009 nicht mehr herausgegeben.²⁴

Welche Kriterien zur Beurteilung eines Schulbuches priorisieren unsere Experten? Hier eine Auswahl von Stichworten (ohne Quellenangabe):

- wo man Texte wirklich mal direkt übernehmen kann, auch mit den dazugehörigen Arbeitsanregungen
- man kann je nach Bedarf auch kopieren
- ansprechend, optische Aufmachung
- gute Mischung aus Information und Bewertung
- Texte sind mit entsprechenden Fragen vorstrukturiert
- Methodenkompetenzen
- sachlicher, informativer
- aber nicht langweilig, motivierend
- vor allem für das Nachschlagen von Definitionen

Die Rolle von Schulbüchern in Fächern mit geringer Wochenstundenzahl wird unterschiedlich eingeschätzt. Hamburg zählt bei den Verlagen als zu kleiner Markt, so dass selbständige, spezifisch auf Hamburg und die Hamburger Bildungspläne zugeschnittene PGW-Schulbuchangebote nicht vorliegen; bestenfalls sind ergänzende Teilkapitel denkbar, die z.B. auch Online angeboten werden.²⁵ Nur sehr wenige Schulbuchverlage unterhalten in Hamburg eigene Präsentationsbüros und Verkaufsstellen (u.a. Cornelsen, Diesterweg-Gruppe, Klett).

Was schätzen unsere Experten die Rolle ein, die das Schulbuch im Unterricht im Fach PGW einnimmt?

- ... wird nicht ab- und durchgearbeitet, sondern begleitend punktuell herangezogen (I14)
- Schulbuchkapitel wird als Basis genommen und mit eigenem Material angereichert (I11)
- Grundlagenarbeit, Begriffsarbeit, Kategorienarbeit, z.B. *Informationen zur politischen Bildung* (I11)
- mir ist sehr wichtig, dass im Unterricht schwerpunktmäßig mit dem Buch gearbeitet wird (I8)
- Es ist Unsinn, über das bestehende Schulbuch hinaus noch alles Mögliche anzuschleppen. Auch die Arbeit mit dem Buch stellt eine Methodenkompetenz der Schüler dar (I1)

Als Probleme im Umgang mit dem Schulbuch werden genannt:

- häufig keine ausreichende Anzahl von Exemplaren vorhanden (I5)
- Schüler bringen das Schulbuch selten zum Unterricht mit. Es wird vom Experten allerdings als wichtig eingestuft, dass die Schülerinnen und Schüler zu Hause ein entsprechendes Nachschlagewerk haben, da man nicht davon ausgehen kann, dass solche von Haus aus zur Verfügung stehen (I5)

²⁴ Vgl. Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert am 17. Mai 2006 (HmbGVBl., S. 243) und 6. Juli 2006 (HmbGVBl., S. 376, S. 378).

²⁵ Ein Vorläufer ist der „Grundriß einer Hamburgischen Bürgerkunde“, den der Hamburger Pädagoge Adolf Hedler erstmals 1916 als Anhang seines Grundriß der Hamburgischen Geschichte vorgelegt hat und der in der Weimarer Republik mehrere Auflagen erlebt. Es handelt sich um eine klassische Institutionenkunde. Der „Grundriß ...“ ist auch online zugänglich über das Georg-Eckert-Institut in Braunschweig (GEI digital. Die digitale Schulbuchbibliothek).

Welche Schulbücher werden eingesetzt? Am häufigsten genannt wird „Politik & Co“ aus dem Buchner Verlag. Dieses Werk aus einem bayerischen Traditionsverlag hat inzwischen eine erstaunliche Karriere an Hamburger Gymnasien gemacht²⁶,

mit unserem vorhandenen schulintern entwickelten Curriculum am besten kompatibel (I8) von Routiniers gemacht. Es ist fast immer alles dabei, die Fragen für Schüler sind durchdacht, dazu aufschlussreiche Methoden-Kapitel (I12)

Allerdings ist auch dieses Werk in den Quellen und Arbeitsmaterialien nicht auf Hamburg „bezogen“:

beim Thema „Politik im Nahbereich“ werden nun die hessischen Verhältnisse erklärt (I8)

Andere, früher erfolgreiche Schulbücher treten in den Hintergrund:

Neue Anstöße (Klett),

Mensch und Politik,

Basiswissen und Hintergrundinformationen vor allem über Institutionen erarbeiten (I4)

Zur Sache: Politik

wird nach anfänglicher Bewerbung bei Einführung des Faches inzwischen meist kritisch eingeschätzt bzw. als Fehlkauf bewertet

Politik erleben (Mattes, Schöningh),

holt Schüler sehr gut aus der Alltagssituation ab und Transfer auf eine höhere politische Ebene, konkurrenzlos ("Brücke schlagen"), betreibt keine Institutionenkunde mehr (I14)

Politik bzw. Politik/Wirtschaft (der „Floren“, Schöningh im Westermann Verlag)

PGW-Schulbücher mit aktuellem Fallmaterial in den Quellen veralten sehr schnell, legt man das Aktualitätsprinzip als Kriterium an. Zu beobachten ist, ob der Trend hin zu dauerhaften (nachhaltigen) Schulbüchern als Nachschlagewerken anhält, z.B. die unterschiedlichen Ausgaben von „Duden/Basiswissen Schule: Politik“ (2/2008).²⁷ Nach einer langjährigen Dominanz des Arbeitsbuch mit Quellenhäppchen gehen Verlage jetzt zu zusammenhängenden Sachtexten über. Das Medium Schulbuch nähert sich damit der Ganzschrift an, die auch monographisch für sich gelesen und als Nachschlagewerk dauerhaft genutzt werden kann.

Unterrichtsmaterialien

²⁶ In der Sekundarstufe II gab es seit den späten 1970er Jahren ebenfalls einmal einen „Marktführer“: Braun, Gerald/Hamann, Rudolf: Kursbuch Politik für die Sekundarstufe II. Frankfurt/Berlin/München: Diesterweg 1977. Zahlreiche Auflagen; damals noch mit Lehrerbegleitband, 1979. Solche Begleitbände werden heute fast nicht mehr angeboten werden und auch nur teilweise durch online Kommentierungen ersetzt.

²⁷ Der Politikdidaktiker Hermann Giesecke hat in einem zu Unrecht wenig beachteten Versuch (*Politik*, 1978) längere darstellende Autorentexte von aktuellen Quellen und Arbeitsaufträgen getrennt.

Unterrichtsmaterialien spielen im Fach PGW eine Rolle, weil das Aktualitätsprinzip und die Fallorientierung durch ein langlebiges Schulbuch nur bedingt bedient werden können. Mehrfach genannt wird die „Wochenschau“ (Wochenschau-Verlag), auch die dort abgedruckten Schaubilder aus dem Schmidt Verlag:

hier *Recht im Alltag* (Heft) - sehr schülernah und gut aufbereitet, nicht so textlastig (I15)

Desweiteren werden 1-2mal genannt

RAAbits Sozialkunde/Politik (Sek. 1), unterschiedliche Auflagen

Sowi-online, hier bes. der Methodenbaukasten (www.sowi-online.de)

Weiterführende Fragen und Empfehlungen:

Einrichtung eines Handapparates am Landesinstitut für Lehrerbildung (Beratungsstelle Gesellschaft/PGW) mit den relevanten Unterrichtsmaterialien und Schulbuchausgaben zur Sichtung. Gezielte Beratung für schulische Fachkonferenzen.²⁸

²⁸ Das Format der Schulbuchrezensionen hat das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig begonnen, teilweise unter Einbeziehung von Lehramtsstudierenden im Rahmen universitärer Seminare oder von Schülern: www.edumeres.net/de/publikationen/rezensionen/rezensionsprojekte.html (Zugriff 30.9.2009)

Zeitungen

Das Rascheln regionaler und überregionaler Tageszeitungen, politische Magazine, die Tagesschau und Heute, Panorama und Monitor sowie anderer Medienformate, der Mausclick im Internet, gehören als Umsetzung des Aktualitätsprinzips zu politischer Bildung wie das Lackmuspapier zum Chemieunterricht! Es ist kein Zufall, daß die programmatische Begründungsschrift der Konfliktdidaktik, Gieseckes Bestseller "Didaktik der politischen Bildung" von 1965, aus der kategorialen Analyse der Spiegel-Affäre von 1962 entwickelt wurde. Hermann Giesecke hat den Umgang mit der Zeitung als die Minimal-Kompetenz politischer Bildung bezeichnet. Vor allem das didaktische Prinzip der Aktualität machte die Tageszeitung zum unverzichtbaren Medium in PGW, neben die zunehmend digitale Quellen treten.

In den Hamburger Bildungsplänen von 2004 für das Fach Deutsch (in der Überarbeitung von 2007) wird die „Zeitung“ ab Klassenstufe 7/8 explizit genannt:

"Der fachspezifische Beitrag des Deutschunterrichts liegt vor allem in der Auseinandersetzung mit ausgewählten Ausdrucks- und Darstellungsmitteln des jeweiligen Mediums und deren Bedeutung für Gestalt und Wirkung. Neben den Druckmedien (Zeitung, Zeitschrift) haben auditive Medien (Hörfunk), audiovisuelle Medien (Film, Fernsehen, Video) und multimediale Lern- und Kommunikationsangebote (Internet, CD-ROMs) Einfluss auf Kenntniserwerb, Emotionalität, Urteilsfähigkeit und Wertvorstellungen." (Bildungsplan Deutsch)

Das Thema und Medium Zeitung ist verankert im Arbeitsbereich „Literatur, Sachtexte und Medien“, in Jahrgang 9/10 auch in Verbindung mit dem Arbeitsbereich „Schreiben“ Jg. 9 und 10, dort allerdings nur als Stichwort. Als Anforderung Ende Klasse 8 wird verlangt:

„ ... in Zeitungsartikeln Merkmale und Funktionen von Nachricht und Kommentar unterscheiden, die Absicht der Autorin oder des Autors erkennen und am Text belegen.“ (ebd.)

Als Kompetenz für den mittleren Schulabschluss wird verlangt:

"Zeitungsartikel auf ihre Argumentation bzw. Darstellungsweise hin untersuchen, Merkmale und Funktionen von Nachricht und Kommentar unterscheiden, die Absicht der Autorin oder des Autors herausarbeiten und in den Zusammenhang der Wirkungsabsichten der jeweiligen Zeitung stellen." (ebd.)

In der Arbeitsfassung der neuen Bildungspläne für das Fach Deutsch vom 10.07.2008 dagegen wird das Medienformat "Zeitung" (ebenso wie das "Fernsehen") an keiner Stelle mehr genannt, im Unterschied zu „Film“ und „Internet“! In der Komposition der Hamburger Bildungspläne muß zusätzlich das jahrgangs- und fächerübergreifende Aufgabengebiet „Medienerziehung“ herangezogen werden. Allerdings ist auch in den Aufgabenfeldern weder in der alten (2004) noch in der neuen (2008) Fassung das mediale Format „Zeitung“ explizit erwähnt!

Was berichten unsere PGW-Experten über ihre Praxis? Aktuelle Texte gehören für sie zum Profil einer PGW-Stunde, und das sind oft Artikel aus Tageszeitungen. Aktuelle Fälle ergänzen bzw. ersetzen veraltete Quellen im Schulbuch,

weil aktuelle Themen es auch verdienen, das man aktuelle Texte heranzieht (I16).

Indem man sich mal hinsetzt und eine Nachrichtensendung schaut (und nicht nur irgendwelche Sendungen) und dafür sensibilisieren, auch mal eine Zeitung zu lesen, bei den Eltern, ihr müßt nicht von A bis Z lesen. Für Schüler in Klasse 8 ganz neu, teilweise wird auch noch in Klasse 11 nur der Sportteil wahrgenommen. (I15)

... und stellen den regionalen Bezug auf Hamburg oder den Wohnbezirk her, da der Stadtstaat kein relevanter Schulbuchmarkt für eine Regionalausgabe ist. Hier dominiert das Hamburger Abendblatt²⁹, weil

... (es) leider keine norddeutsche überregionale Tageszeitung gibt (I15)

... für die Mittelstufe natürlich nur Niveau „Hamburger Abendblatt“ (I5)

Dass das Hamburger Abendblatt nicht die nackte Wahrheit abdruckt, sondern dass da kommerzielle Interessen dahinter stehen, eine bestimmte politische Prägung. (I5)

Als weitere Medien eines Qualitätsjournalismus werden genannt

FAZ.net

immer repräsentativ für eine bestimmte vorherrschende Diskussionsrichtung. Und außerdem muss ein Gym-Schüler so eine Zeitung halbwegs lesen können (I12)

DIE ZEIT

Ich hasse DIE ZEIT, weil aus ihr zuviel Lehrer spricht! (I3)

Seltener erwähnt werden: Die Welt, SZ und FR

Als Ziele der Arbeit mit Tageszeitungen werden genannt:

mit authentischem Material zu arbeiten (I13)

„Die Welt“, „taz“, die ein Kollege von mir abonniert hat - ich finde das spannend, wie das gleiche Thema von unterschiedlichen Zeitungen aufbereitet wird, und dann im Unterricht zwei relativ konträre Artikel zu verwenden. Sonst „Die Zeit“, für die Mittelstufe natürlich nur Niveau „Hamburger Abendblatt“ (I5)

... grundsätzlich zu befähigen mit diesen Medien auch umzugehen. Sich zu fragen: Welcher Konzern steckt dahinter? Dass das Hamburger Abendblatt nicht die nackte Wahrheit abdruckt, sondern dass da kommerzielle Interessen dahinter stehen, eine bestimmte politische Prägung. Auch dass sie lernen, Textsorten zu unterscheiden. Dass sie in der Lage sind, wertende und lenkende Aussagen als solche zu erkennen (I5)

²⁹ Vgl. dazu kritisch: HLZ Hamburger Lehrerzeitung 2009, 3-4: Keine Abendblatt-Monokultur! Spendenaufruf für alternative Schulabos, S. 56

Politische Magazine oder Fachzeitschriften werden seltener genannt:

Hier haben wir für die Schüler Zugänge in die Archive der FAZ und des „Spiegel“ abonniert. Wir beziehen auch den „Spiegel“. (I8)

Internationale Zeitungen werden nicht genannt. Hier wäre eine Befragung der – wenigen – bilingualen Angebote im Fach PGW interessant.

Die Zeitung gilt als das klassische Medium der bürgerlichen Öffentlichkeit. Mit dem gegenwärtigen Umbruch vom sog. Gutenberg-Zeitalter zum digitalen Zeitalter haben Tageszeitungen dramatische Umsatzeinbrüche und werden zu einem „historischen“ Medium. Kaum untersucht ist, inwieweit Zeitungen von den Jugendlichen noch in Printversion oder „nur“ online rezipiert werden (sollen).

Aus aktuellem Anlass der Bürgerschaftswahl habe die Lehrerin die Schüler viel im Internet recherchieren lassen, die Kandidaten, Wahl-O-Mat. Auch sonst wird der PC oft genutzt (I1)

Eine eingeführte Praxisform und Methode an vielen Schulen bildet der „politische Wochenbericht“, die „aktuelle politische Ecke/Stunde“:

Woche um Woche sind zwei Schüler zuständig, die Nachricht der Woche zu präsentieren, eine Woche in Printmedien verfolgen, selbst entscheiden, welche Nachricht sie präsentieren. Weg von den Medien, die sie bis jetzt kannten. Schüler kommen dann mit Zeitungsartikeln und Fragen in den Unterricht. Das ist so ein großes Ziel, das ich habe. (I15)

... lässt in seinem Unterricht Raum für Schüler, die Nachrichten gucken und/oder Zeitungen lesen, ihr Wissen in den Unterricht einzubringen, damit sie da ein bisschen glänzen können (I5)

Einige Mittelstufen Hamburger Gymnasien nehmen regelmäßig an Projekten „Zeitung in der Schule“ teil. Als Medien- und Pressestadt bietet Hamburg hervorragende Möglichkeiten.

Zeitung - Kooperation mit dem Hamburger Abendblatt über die Deutsch-Fachschaft in Klasse 9. Fachübergreifende Absprachen werden gewünscht. (I15)

Bundeszentrale für politische Bildung und Landeszentrale für politische Bildung Hamburg

Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung (Bpb) werden weniger oft angesprochen als erwartet. Das kann mehrere Gründe haben:

- das Fachbuchangebot und die Online-Dienste der Bpb werden von den Experten eher zur eigenen fachlichen Vorbereitung genutzt;
- die Materialien der Bpb sind eher für die gymnasiale Oberstufe einschlägig; die angebotenen Materialien für die Mittelstufe werden vielleicht anderen Schulformen zugeordnet.

Bundeszentrale für politische Bildung (z. B. Aus Politik und Zeitgeschichte, Methodenkiste), Es ist sehr viel aktueller (I1)

Die **Hamburger Landeszentrale für politische Bildung**, ihre einschlägigen und laufend aktualisierten Hamburg-bezogenen Materialien werden von unseren Experten ebenfalls kaum explizit angesprochen. Das Angebot der Landeszentrale richtet sich an alle Hamburgerinnen und Hamburger, also nicht nur an Schülerinnen und Schüler. Die aktuellen Angebotslisten übernehmen – wie andere Landeszentralen auch – Angebote der Bundeszentrale und ergänzen diese um Fachbücher zu regionalen Themen und Besonderheiten, hier naturgemäß lokale Institutionenkunde (Bürgerschaft, Senat) und politische Stadtgeschichte. Diese Materialien werden laut Auskunft der Landeszentrale für politische Bildung, Leitung: Frau Dr. Sabine Bamberger-Stemmann, rege nachgefragt. Die Landeszentrale versteht sich schwerpunktmäßig als Anbieter für die außerschulische Bildungsarbeit, das Angebot "richtet sich an alle Hamburger und Hamburgerinnen" (vgl. Bamberger-Stemmann 2007):

Landeszentrale für politische Bildung, Hamburg

„In Hamburg ist die Landeszentrale Akteur mit eigenen Veranstaltungen, Programmen, eigenen und angekauften Publikationen und Infoladen. Sie ist zugleich Mittler als Kooperationspartner für Projekte mehrerer Hamburger Bildungs- und Forschungseinrichtungen, sie stellt Kontakte für Publikationen her, sie vernetzt Projekte. So z.B. führt sie für eine ab diesem Jahr erscheinende Serie von stadtteilbezogenen Eigenpublikationen über verlegte Stolpersteine Geschichtswerkstätten, Stadtteilinitiativen und Kultureinrichtungen zusammen. Und sie ist Zuwendungsgeberin für die Mittel der politischen Bildung an die anerkannten und nicht anerkannten Träger in der Stadt.

Die Landeszentrale selbst arbeitet strikt angebotsorientiert. D.h. sie analysiert Themen aus der politisch-gesellschaftlichen Diskussion, aus den politikwissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen, historischen Diskursen und leitet daraus ihre Angebotspolitik ab. Das führt zu Schwerpunktsetzungen, die regional bezogen sind und zugleich dauerhafte Aufgaben darstellen wie z.B. die Information über Nationalsozialismus und Judenverfolgung

sowie die Verfolgung Andersdenkender in den Zeiten des Dritten Reiches. Gleichzeitig besetzt die Landeszentrale Themen wie Integration, Migration und Nachhaltigkeit, um Publikationen für die Bürgerinnen und Bürger bereitzustellen oder anzukaufen.

Eine LZ kann keine Einzelkämpferin sein. Dabei hat sie neben den genannten drei Aktionsfeldern stets wissenschaftlich-didaktische Innovationen anzustoßen und in den Eigenprodukten auch umzusetzen – und dies alles in Hamburg mit 3 Referentenstellen – weniger als fast alle anderen LZs, auch jener der Stadtstaaten. Die LZ braucht die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen in Universitäten in der Bundesrepublik, mit Institutionen in HH wie der Forschungsstelle für Zeitgeschichte, dem Institut für Geschichte der deutschen Juden, dem Deutschen Orient-Institut oder dem HWWI und vielen weiteren nicht benannten Partnern. Die Umsetzung Ihrer Grundlagenforschung, liebe Kolleginnen und Kollegen, in die politische Bildung bzw. die gemeinsame Durchführung von Projekten sind wesentliche Bestandteile einer modernen und zukunftsgerichteten politischen Bildung für HH. Die Landeszentrale fühlt sich mit Ihnen in hervorragender Zusammenarbeit!“

(Bamberger-Stemmann 2007, S. 6f.)

Es könnte überlegt werden, ob den schulischen Lehrkräften die PGW-bezogenen Unterstützungsangebote deutlicher gemacht werden.

Hamburger Schulbuch

Ein „Hamburger Schulbuch und in zahlreichen Auflagen zum Klassiker geworden ist das kostenlos verfügbare institutionenkundliche Material der Landeszentrale für politische Bildung:

Rita Bake/Lars Hennings/Birgit Kiupel: Einblicke. Hamburgs Verfassung und politischer Alltag leicht gemacht. Hamburg: Landeszentrale für politische Bildung 2008 (5. Auflage; 1. Auflage: 1998)

Klassiker, Ganzschriften

Während Kinder- und Jugendliteratur sowie Kinder- und Jugendsachbücher häufig einen starken Bezug zu gesellschaftlichen Fragen haben, bleiben sozialwissenschaftliche Sach- und Fachbücher naturgemäß stärker der gymnasialen Oberstufe vorbehalten. Bereits für Klasse 10 werden von den Experten genannt:

Generation Golf (Florian Illies, Auszüge)

Zeitdiagnose, locker zu lesen, unterhaltsam (I14)

Der flexible Mensch (Richard Sennet, Auszüge)

Auszüge (I8)

Spezielle Aktionen zum Medium Buch werden nicht berichtet, z.B. die Übergabe des Textes der Verfassung im Rahmen einer Feier/eines kleinen Rituals.

Filme und TV

Spielfilme werden in Verbindung mit PGW selten genannt. Dies kann beim Nebenfach durch die Länge der Filme bedingt sein.

Themen sind sozialpsychologische und strafrechtliche Themen

soziologische Themen, Gruppendynamik: *Das Experiment*

Recht: *Das Strafcamp*

Familie, Kl. 8 *Kick it like Beckham*³⁰

Medien und Lehrfilme der drei auch in Hamburg vertretenen Anbieter werden nicht explizit erwähnt:

Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein³¹

Landesfilmdienst Hamburg³²

Filmdienste der evangelischen und katholischen Kirche

TV-Sendungen und deren Videoaufzeichnung bzw. digitale Wiedergabe werden ebenfalls kaum erwähnt! Dies ist überraschend und könnte u.a. folgende Gründe haben:

- die PGW-Lehrkräfte lehnen das Fernsehen als Unterrichtsmedium ab, weil es als Unterhaltungsmedium gilt, was sich auch im eigenen Nutzerverhalten spiegelt;
- mangelnde technische Ausstattung in den Klassenräumen.

Weiterführende Fragen und Empfehlungen

Das Medienangebot, vor allem der öffentlich-rechtlichen Sender, muss für einen aktuellen und lebendigen PGW-Unterricht entdeckt werden. Eventuell spielt hier die Einführung des Fachraumprinzips eine Rolle. Der Einsatz längerer Dokumentar- und Spielfilme muss fächerübergreifend koordiniert werden. Im Wahlbereich kann ein Filmclub eingerichtet

³⁰ Filmkomödie der britischen Regisseurin Gurinder Chadha aus dem Jahr 2002. Im darauffolgenden Jahr erschien die an den Film gehaltene, englischsprachige Schullektüre „Bend It Like Beckham“ von Narinder Dhani, welche im Englischunterricht deutscher Schulen verwendet wird. "Homosexualität, Ausländerfeindlichkeit, Eifersucht, gekränkter Stolz, und so ziemlich jede mögliche Variation von familieninternen Schwierigkeiten." (filmszene.de)

³¹ Die Medienanstalt Hamburg / Schleswig-Holstein (MA HSH) ist seit dem 1. März 2007 die gemeinsame Landesmedienanstalt der Länder Hamburg und Schleswig-Holstein. Sie entstand aus der Fusion von Hamburgischer Anstalt für neue Medien (HAM) und der Unabhängigen Landesanstalt für Rundfunk und neue Medien (ULR) des Landes Schleswig-Holstein. Die Anstalt hat ihren Sitz in Norderstedt.

³² Landesfilmdienst Hamburg, Filmothek Zeisehalle, Friedensallee 7, 22765 Hamburg.

werden; dafür bietet der Filmkanon der Bundeszentrale für politische Bildung viele Anknüpfungspunkte.³³

³³ Bundeszentrale für politische Bildung: Der Filmkanon, Schriftenreihe Bd. 448, Bonn 2004 und online www.bpb.de Der "Filmkanon" der Bundeszentrale für politische Bildung war Anstoss für eine lebhafte Debatte über die filmschulische Bildung in Deutschland. 35 herausragende Werke der internationalen Filmgeschichte wurden im Sommer 2003 von einer Expertenkommission verabschiedet und sollten die Basis für eine obligatorische Auseinandersetzung mit dem Film, seiner Bedeutung, seiner Geschichte und seiner Ästhetik im Schulunterricht bilden.

Internet

PGW als schwieriges Fach benötigt eine breite sachfachliche Wissensbasis. Das Internet wird von unseren Experten für angeleitete Recherche offenbar selbstverständlich eingesetzt indem ich einen Strauß von Internet-Adressen präsentiere und die entsprechenden Leitfragen. Dazu auch noch keine Vereinbarung (im Kollegium) (I15)

... es muss aber einen Raum/Ort dafür geben. Dies ist noch nicht der Laptop für alle SuS im Klassenzimmer, sondern nur ein spezieller und auch von anderen Fächern genutzter Computerraum oder häusliche Nutzung:

Genutzt wird dafür der Computerraum in der Schule, Internet-Rechercheaufträge für zu Hause sind sehr selten, da nicht jeder/jede Internet zur Verfügung hat. (I5)

Eine Generationen-Differenz wird wahrgenommen:

... zum Referat zu 9/11 mitbringen lassen. Da haben sie so eine Antithese mitgebracht, dass es den Anschlag gar nicht gegeben hat. Da war ich völlig überrascht. Das hat natürlich damit zu tun, dass sie in so einer Gegenwelt leben, von der ich als älterer Lehrer sehr wenig mitbekomme. Die Verschwörungstheorien geistern im Internet rum, aber wenn ich in ein Buch gucke, stehen sie da nicht drin. Das sind aber deren Bedürfnisse – aber da müsste ich mit dem Medium mehr geübt sein, um damit umzugehen. (I7)

Für die Organisation des Wissens im Umbruch vom sog. Gutenberg-Zeitalter zum digitalen Zeitalter ändert sich dessen raum-zeitliche Organisation ebenso wie die Autorenschaft. Wikis stellen eine kollektive Wissensorganisation dar, es gibt das Problem des Plagiats (vgl. z.B. hausarbeiten.de). Es besteht bei Pädagogen eine Unsicherheit beim Thema Internet und Kontrolle, z.B. bezüglich Informationsrecherche (Kriterium: Seriosität).³⁴ Ohne Anleitung bestehe die Gefahr, dass das Internet nicht im Sinne der Lernzielorientierung genutzt wird:

Problem ist dabei jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler zum einen selten konzentriert daran arbeiten (hohe Ablenkung durch andere Möglichkeiten des Webs, z.B. pokern, chatten, etc..)

und zum anderen ihre Quellen nicht gut selbst auf Seriosität überprüfen können. Deshalb ist man dazu übergegangen, dass die Arbeitsaufträge verpflichtende Internetseiten enthalten, von denen aus sie weiter recherchieren dürfen ... Als Ideal wird gesehen, dass die Schülerinnen und Schüler ohne diese verpflichtenden Seiten recherchieren können und anhand eigens erarbeiteter Kriterien die inhaltliche Qualität einer Internetseite erkennen können. Dieses Verfahren sei „praktikabler“, fragt sich aber auch: Was machen die, wenn ich mal nicht mehr da bin? (I5)

³⁴ Inwieweit das Thema „Schulen vom Netz!“ in den Kollegien kontrovers eingeschätzt wird, konnte nicht erkundet werden. Der Aufbau von Wissensstrukturen ist entwicklungslogisch an erfahrbare Räume gebunden. Es gilt das Paradox des Wissens, dass man nur nach etwas Recherchieren kann, von dem man schon weiss oder zumindest ahnt, dass es das an einem bestimmten Ort geben könnte.

Die Nutzung des Mediums Internet für die Kommunikation zwischen Lehrkraft und SuS (etwa bei Hausaufgaben) bzw. innerhalb der Kollegen der Fachgruppe wird noch nicht erwähnt.

Bezüge zum Fach Informatik und einer dort erfolgenden Digital literacy werden nicht erwähnt.

Bibliothek (Fachbibliothek, Fachräume)

„Man könnte zwar auch in die Bücherei gehen, aber das macht heutzutage eigentlich keiner mehr.“ (Schüler, Gymnasium, Hamburg, 2008)

Bücher gehören zum Kerngeschäft der Schule! Das selbstorganisierte und informelle Lernen in Bibliotheken kann den Aufbau von Wissensstrukturen erheblich beschleunigen und die Qualität der Argumentationen differenzieren. Die Bibliothek als Lernort ist ein öffentlicher Raum, an dem sich ein kulturelles Leben entfaltet mit Vorträgen, Lesungen, Diskussionen, Ausstellungen, z.B. zur Geschichte der Schule, Projektpräsentationen aus dem Unterricht, historische Schulbücher der Eltern und Grosseltern. In der spezifischen Atmosphäre des Lernorts Bibliothek lernen Schüler Öffentlichkeit als Wert einer demokratischen Kultur schätzen. In der Schule können Bibliotheken auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein:

- im Klassenraum als Medien- oder Lesecke (Grundschule), Klassenbibliothek (Handapparat, Medienbox).

- im gesonderten Fachraum mit Fachbibliothek oder als einladendes sozialwissenschaftliches Lernzentrum mit Lese- und Gruppenarbeitszonen, was nicht nur für naturwissenschaftliche oder künstlerische Fächer Standard sein sollte.

- als Schulbibliothek. Sowohl aus wirtschaftlicher Sicht wie aus Gründen der demokratischen Struktur von Schule (offener Zugang zu Informationsquellen für alle) sollten Lehrer- und Schülerbibliothek sowie die Schulbuchsammlung integriert geführt werden, mindestens alle Medien in einem gemeinsamen Katalog erfasst sein.³⁵ In der Bildungsreform der 1968er-Pädagogik wurden Schulbibliotheken in Neubauten von Schulzentren (Gesamtschulen, Ganztagschulen) in Verbindung mit öffentlichen Bibliotheken als Schnittstelle von Schule und Quartier konzipiert, so auch in Hamburg:

"... zu den Bibliotheken: Na ja ... An der Gesamtschule Mümmelmannsberg gab ich z. B. für meinen Geschichtskurs Aufträge an die Bibliothekarin der Öffentlichen Bücherhalle, mir einen Apparat für Themen zusammenzustellen. (Selbst an der Uni der 1970er Jahre hatte ich nie einen solchen Komfort!) Selbstverständlich hatte ich für meine Kurse auch einen Lesesaal zur Verfügung und einen Gruppenraum. Also war ganz selbstverständlich, daß in diversen Büchern recherchiert wurde. Oberstufenschüler/innen machten davon selbstverständlichen Gebrauch ... All das war (öffentlich wenig kommunizierte) Praxis nicht nur an der einen

³⁵ Das Know how zur Einrichtung und Optimierung einer Schulbibliothek erschliesst fortlaufend aktualisiert die Webseite des Deutschen Bibliotheksverbandes (www.schulmediothek.de, bis 2000 als Fachzeitschrift schulbibliothek aktuell, dort auch Verweise auf internationale Fachzeitschriften und Fachliteratur.

Schule in Hamburg. Zudem waren für manch andere Bereiche Fachleute eingestellt, etwa Handwerksmeister für den naturwissenschaftlichen Unterricht."
(Email-Mitteilung von Hans-Jürgen Sell, Lehrer am Abendgymnasium St. Georg, Mai 2009)

Manche dieser Bibliotheken sind inzwischen in Einrichtung und Bestand veraltet, haben ein schlechtes Image, wirken langweilig und unattraktiv. Die Aufmerksamkeit war in den letzten Jahren vielfach ganz auf die Einrichtung von Laptop-Klassen und Computerräumen gerichtet. Inzwischen gibt es – nach dem Vorbild der angloamerikanischen und skandinavischen Länder - aber beeindruckende Beispiele für eine Neubelebung und Wiederentdeckung der Bibliothek als Lernraum.

Die Schulbibliothek kann als Modell und Propädeutik für den Umgang mit öffentlichen Bibliotheksräumen, der Stadtbibliothek (in Hamburg: Bücherhalle) oder der wissenschaftlichen Bibliothek (Universitätsbibliothek) dienen. Als offene Schulbibliothek im Quartier gibt es fließende Übergänge und vielfältige Formen der Zusammenarbeit mit der öffentlichen Bibliothek.

Bibliotheken sind als Qualitätskriterium in den Fragebögen der Hamburger Schulinspektion nicht vorgesehen.

Nicht jeder gymnasiale Standort hat eine lebendige Schülerbibliothek. In der Koalitionsvereinbarung von 2008 ist eine Hamburger Bibliotheksinitiative „Bibliotheken für alle Schulen“/Initiative Bibliotheken für Hamburger Schulen“ vereinbart, das seit Frühjahr 2009 anläuft und die Chance bietet, diesen Zustand zu verbessern. Ein Beispiel für best practice:

PGW-Pavillon mit Schülerbibliothek, in der die Schüler eigenständig arbeiten können. Auch die Arbeit am PC spielt eine große Rolle. Hier haben wir für die Schüler Zugänge in die Archive der FAZ und des „Spiegel“ abonniert. Wir beziehen auch den „Spiegel“. (18)

Abb. 6a: Gesellschaftswissenschaftliche Arbeitsräume, Gymnasium Ohmoor



Abb. 6b: Arbeitsräume Gymnasium Ohlstedt



Abb. 6c: Bibliothek des Johanneum



Abb. 6d: Bibliothek des Heinrich-Hertz-Gymnasium, Außenansicht



Für den Themenkreis Nutzung von Medien im PGW-Unterricht und Bedarfe wäre eine gezielte und detaillierte schriftliche Nachbefragung (online) möglichst aller Standorte notwendig und wünschenswert.

Didaktische Prinzipien

7 Bildungsziele/Philosophie/Selbstverständnis des Faches

Worauf kommt es Ihnen besonders an? (SOLL/IST)

Wie wird das im Unterricht deutlich?

Welches Rollenverständnis als PGW-Lehrer haben Sie?

Inwiefern hat sich Ihr Rollenverständnis als Lehrer im Vergleich zu früher gewandelt?

Welche speziellen fachspezifischen Schwierigkeiten/Probleme/Herausforderungen birgt Ihres Erachtens das Fach PGW?

Probleme mit Parteipolitik? Beschwerden Schüler/Eltern?

Was ist aus Ihrer Sicht ein guter/gelungener PGW-Unterricht?

Was ist aus Ihrer Sicht ein schlechter/ungenügender PGW-Unterricht?

Die Auswertung zu diesem Fragenkomplex richtet sich darauf,

- welche didaktischen Prinzipien unsere Experten in den Vordergrund rücken,

- welche davon sie als schwierig bezeichnen,

- inwiefern die Kriterien fachdidaktisch spezifiziert werden,

sich also z.B. von didaktischen Prinzipien im Geschichtsunterricht erkennbar unterscheiden.

Im alltäglichen Politikunterricht bleibt oft unklar, welche Bildungsidee dem Fach zu Grunde liegt (Henkenborg 1999, S. 16f.).

Das erkennbare Prinzipien-Profil des Faches wurde von Sibylle Reinhardt so umschrieben:

"In den Jahren 1986/87 beschäftigte sich eine Gruppe von Mathematik- und Sozialwissenschaftlern ... mit der didaktischen Frage, wie im Unterricht die gesellschaftliche Bedeutung von Computer-Technologie behandelt werden könnte. Als konkretes Problem zur Behandlung wurde u.a. die 'Volkszählung' vorgeschlagen. Der Mathematik-Kollege, der die Volkszählung in seinem Unterricht behandeln wollte, sagte spontan (nachdem wir Politik-Lehrer vorgeschlagen hatten, daß die *Meinungen* der Schüler/innen in den Unterricht mit eingehen müßten und nicht durch einen *sach-systematischen Aufbau* versperrt werden dürften): 'Aber - das ist dann doch so kontrovers - was mach' ich denn da?' Ihm antwortete ein Politik-Lehrer: 'Da können wir helfen, nachdem wir von Euch so viel lernen konnten über die Computer und ihre Funktion, denn wenn wir für etwas Spezialisten sind, dann fürs *Kontroverse*, für *streitige Diskussionen*.'"³⁶

³⁶ Berichtet bei Sibylle Reinhardt: Kontroverses Denken, Überwältigungsverbot und Lehrerrolle. In: Walter Gagel/Dieter Menne (Hg.): Politikunterricht, Opladen 1988, S. 65-73, hier S. 66ff.

Dieser idealtypische Dialog im Lehrerzimmer drückt ein Selbstverständnis von Fachlehrern gesellschaftlicher Fächer aus: Für die Organisation gesellschaftspolitischer Bildungsprozesse gilt die Kompetenz zur Inszenierung und Moderation von Konflikten als zentral.

Paradigma (Kern): Kategoriale Konfliktdidaktik

Der Fachunterricht soll von aktuellen und exemplarischen Konflikten (Fallprinzip) ausgehen und dabei Schülerinteressen aufnehmen im "Brückenschlag" von Betroffenheit und Bedeutsamkeit, von Mikrowelt und Makrowelt, von sozialem und politischen Lernen, von Politik im weiteren und Politik im engeren Sinne. Aufgabe ist, "das Politische" in sozialen Prozessen zu entdecken. An konkreten Fällen sollen verallgemeinerungs- und transferfähige Erkenntnisse gewonnen werden, um diese auf ein vertieftes Fallverständnis rückzubeziehen (Rekonkretisierung).

Der Fachunterricht soll den Schülerinnen und Schülern helfen, solche gesellschaftlichen Konflikte (Situationen, Fälle, Probleme) mit Hilfe von Kategorien zunehmend selbständig zu analysieren, um zu einem eigenständigen, begründeten Urteil (im Unterschied zur bloßen Meinung) und zu Handlungsorientierungen zu kommen. Zentrale Kategorien dabei sind z.B. Konflikt, Macht, Interesse, Öffentlichkeit, Recht, Entscheidung, Institution, Funktionszusammenhang, Ideologie, Geschichtlichkeit, Menschenwürde, Gemeinwohl ... (Begriffsfelder).

Um die Kategorien sachgerecht zur Urteilsbildung heranzuziehen, muß der Lernende selbst über Methode, d.h. über kognitive Werkzeuge, bewußt verfügen (Methodenkompetenz). Es ist unstrittig, daß neben dem Fallprinzip auch systematische Lehrgänge ihre Berechtigung haben.

Schülerinnen und Schüler sollen dadurch zur *gesellschaftlichen Teilhabe (Partizipation)* befähigt werden: an der öffentlichen Diskussion teilnehmen, an der aktuellen politischen Publizistik partizipieren zu können.³⁷

Hilbert Meyer hat aus der Außenwahrnehmung der Allgemeinen Didaktik den sich daraus ergebenden Prototyp gezeichnet:

³⁷ Das kategoriale Paradigma wird in den jeweiligen politikdidaktischen Ansätzen unterschiedlich konzipiert und benannt: Einsichten (Fischer), Kategorie (Giesecke), dialektisches Begriffspaar (Sutor) usw. Die Denkfigur bleibt jedoch dieselbe: eine Fülle von Erscheinungen wird durch die Kraft des Begriffs tiefenstrukturell geordnet.

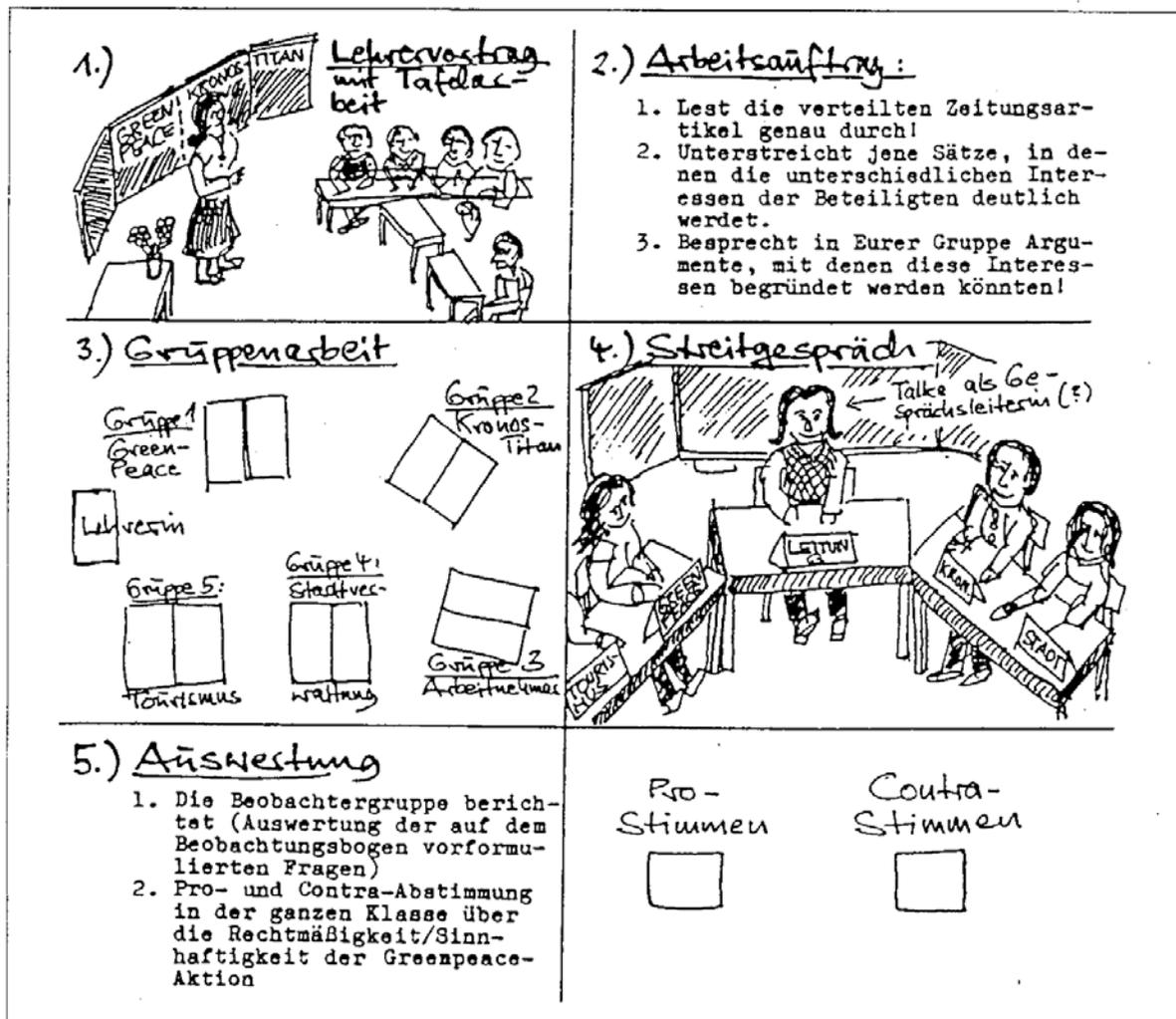


Abb. 5: Gezeichnete Unterrichtsplanung – "Prototyp"

(Meyer, Hilbert: Unterrichts-Methoden, Bd. 2. Frankfurt/Main: Cornelsen 1987, S. 112)

Wir waren neugierig, welche Rolle fachdidaktische Konzeptionen in den Unterrichts"philosophien" der Experten spielen würden. Handelt es sich um explizite oder implizite Orientierungen? In der Fachliteratur wird immer wieder angeführt, dass eine entsprechende Nachfrage im Lehrerzimmer große Verlegenheit erzeugen könne, da Lehrkräfte spätestens nach dem Referendariat ohne Bezug auf fachdidaktische Konzeptionen auskämen. Wenn überhaupt ein Autorennamen zu einer Konzeption genannt/erinnert werde, dann die Beteuerung: man unterrichte „nach Giesecke“. Aus der bildungstheoretischen Kritik der normativen (besser: normativistischen) Didaktik ist bekannt, dass es ein „Unterrichten nach ...“ aufgrund des unlösbaren Deduktionsproblems von Handlungen aus Normen nicht geben kann (Busch 2009). In diesem Sinne bleiben die Experten hier professionell, wenn sie nicht im wissenschaftlichen Diskursmodus antworten und ein „Unterrichten nach“ einer bestimmten Konzeption vorgeben, sondern die Sache selbst, also das Thema benennen.

Ein Legitimationsmuster, das schlechte Unterrichtspraxis auf die jeweils geltenden Lehrpläne zurückführt, ist ebenfalls nicht zu finden: „Niemand sollte die faktische Bedeutung von Lehrplänen überschätzen. Viel häufiger dienen sie als Alibi für schlechten Unterricht, als dass sie einen solchen ursächlich bedingen würden. Wenn es Unterricht über Politik in ausreichender Häufigkeit und Stundenzahl gibt und wenn der Lehrer dafür fachwissenschaftlich und fachdidaktisch hinreichend ausgebildet ist, wird er einen im Sine der konsensfähigen Ziele der politischen Bildung guten Unterricht machen, relativ unabhängig davon, wie der Lehrplan strukturiert ist. Wichtig ist, dass in ihm überhaupt politische Gehalte und Fragen angesprochen werden.“ (Rothe 1989, S. 7)

Im Einzelnen werden die folgenden didaktischen Prinzipien genannt:

Aktualitätsprinzip

Das Aktualitätsprinzip hat in Verbindung mit dem Fallprinzip eine Tradition in den Hamburger Lehrplänen: In den Lehrplänen von 1984 wird die Behandlung von Fallbeispielen „ausdrücklich gefordert, allerdings nicht losgelöst im Sinne einer frei schwebenden Behandlung aktueller Tagesfragen, sondern orientiert an einem verbindlichen Rahmenthema.“ (Dümmler 1989, S. 137). Dies lasse vermuten, dass das Prinzip des Exemplarischen Vorrang haben hat vor einer Systematik. Der relativ hohe Prozentsatz freiverfügbarer Stunden (etwa 30%) lasse den Schluss zu, dass eine sehr offene Struktur gewollt ist. (ebd.)

Unsere Experten betonen das Aktualitätsprinzip:

Aktuelle Konflikte finden im PGW-Unterricht immer Raum (I4)

PGW die Möglichkeit bietet, seine eigene Gegenwart im Bereich Politik, Gesellschaft und Wirtschaft zu befragen und zu erkennen, so dass auch ein Nutzen für das eigene Leben entsteht (I3)

Was sind die grundsätzlichen politischen Probleme, die in veränderter Form in der tagesaktuellen Debatte immer wieder auftreten? (I13)

(PGW soll) grundsätzlich aktuell sein, im Unterschied zu Geschichte, wo man auf einen "Fundus" zurückgreifen kann (I13)

Es ist sehr anstrengend, immer auf dem neusten Stand zu sein! Das Material müsse ständig aktualisiert werden und das schlechte Gewissen melde sich bei mangelnder Lektüre der aktuellen Tagespresse (I1)

Bildungsplan sollte Lehrer viel Freiheiten einräumen, die in Hamburg fehlen (notwendig 60:40% zur freien Gestaltung), um Bezug zu aktuellen Themen zu ermöglichen. Wo, wenn nicht in PGW, kann man über aktuelle Dinge reden und das nicht nur oberflächlich! (I15)

Rahmenplan ist mit vielen Inhalten gefüllt, so dass es schwierig ist, auch aktuelle Themen in den Unterricht zu bringen. Das ist ein Problem, das von der Bildungspolitik gemacht ist. (I2)

Die Kategorie „Zukunft“ wird einmal mit dem Aktualitätsprinzip in Verbindung gebracht:

... ganz egoistisch: dass junge Menschen in Zukunft unsere Gesellschaft sachgerecht stärken können (I3)

Landesinstitut für Lehrerbildung**Lif14: Kommentierte Linksammlungen zu aktuellen Themen**

Dieses Format bietet in laufender Fortsetzung Hilfen für die Unterrichtsvorbereitung zu aktuellen Themen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern.

Kommentierte Linksammlung zum Libanonkrieg

Nicht nur im Politik- und Geschichtsunterricht – aber vor allem in diesen Fächern – wünschen sich viele Schüler eine Anleitung zum Umgang mit der verstörenden und beängstigenden kriegerischen Zuspitzung des Nahost-Konflikts, mit dem sie in den letzten Wochen in allen Medien konfrontiert wurden. Aktuelles "durchdidaktisiertes" Unterrichtsmaterial gibt es zu diesem Thema kaum, und was es gibt, ist eher enttäuschend*. Es bleibt dem Lehrer und der Lehrerin also nichts anderes übrig, als sich gemeinsam mit den Schülern an die Erforschung des Gegenstands zu machen. Das ist eine gute Gelegenheit, selbstgesteuertes Lernen und kooperative Unterrichtsformen anzuwenden. Dass dabei das Internet eine zentrale Rolle spielen muss, ist klar. Diese kommentierte Linksammlung soll beim Auffinden interessanter und relevanter Seiten im Internet helfen, die sowohl der Orientierung der Lehrkräfte als auch zur Information für Schülergruppen der Jahrgänge 10-13, sowie als Ausgangsmaterial für Diskussionen im Unterricht dienen können. Die Hyperlinks führen direkt zu den entsprechenden Texten bzw. Videos.

1 Informationsseiten

2 Dokumente

3 Unterschiedliche Perspektiven – kontroverse Positionen

4 Medieninszenierungen

...

* Cornelsen-Verlag: Unterrichtsmaterial zum Libanonkrieg. Der dreiseitige Arbeitsbogen ist für den Einsatz in den Klassenstufen 9-13 gedacht und kann nebst einer Karikatur für 1,60 heruntergeladen werden; lehrerOnline hat Material für die Grundschule zusammengestellt.

Quelle: zusammengestellt und kommentiert von Lisa Rosa

URL: <http://li.hamburg.de/fortbildung/> (Zugriff: 30.9.2009)

Fallorientierung

Dieses Prinzip hängt mit der Aktualitätsorientierung unmittelbar zusammen. Erwähnt wird ein ambivalenter Schwierigkeitsgrad der Fallorientierung: zunächst seine konkrete Zugänglichkeit, dann aber auch ein Sich-verstricken in

Detail-Argumentationen“, vom Besonderen des Falles zum Allgemeinen und Übertragbaren vordringen, durchsteigen – professionell schwierig; Überlegung: Schulbuch mit allgemeinen und nicht realen Fällen (I12)

Der Umgang mit dem "exemplarischen Prinzip" ist schwierig und muss in den Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht konkret geübt werden. Wichtig ist das Verhältnis von entdeckendem Lernen und orientierendem Lernen (Lehrgang). Ebenso das Verhältnis von

induktiven und deduktiven Phasen. Beim Umgang mit dem "überfrachteten" Bildungsplan wird ein Widerspruch zum exemplarischen Prinzip gesehen. Ein häufiges Deutungsmuster in den Gesprächen: "Handlungsorientierte Erkundungen stehen drin im Bildungsplan und sind wichtig, das geht aber nicht bei Arbeitszeitmodell und Zentralabitur!" Hier müssen Good Practice Modelle zum Bildungsplan PGW konkret zeigen, wie genannte Themen an exemplarischen Gegenständen umgesetzt werden können:

Demokratielernen muss auch die Lehrerrolle prägen. Schüler müssen die Unterrichtsinhalte mitgestalten können. Dies heißt sich mit einem schulinternen Curriculum ... (I13)

Zeit vor der Einführung des **Zentralabiturs** wird insgesamt als demokratischer bezeichnet, da die Schülerinnen und Schüler mehr Mitbestimmungsrechte bei der Wahl von Unterrichtsinhalten haben (I5)

Problemorientierung

Schüler müssen sich an unbequemen Problemen abarbeiten (I13)

Einstieg, der eine Fragestellung aufwirft und Betroffenheit auslöst: Warum ist etwas so? Wie wollen wir etwas haben? Eine Gestaltungsfrage. (I11)

Das Problembewusstsein für einige Themen fehlt bei den Schülern, dann ist es schwierig, einen anregenden Einstieg zu finden, damit die Schüler verstehen: „Ach, darüber müsste man mal diskutieren!“ (I1)

Ich bemühe mich, nicht reinzukommen und zu sagen, wir machen in den nächsten Wochen das und das. Ich bemühe mich, mit einer Frage anzufangen. (I6)

Das Prinzip Problemorientierung führt schnell in die Kontextfalle oder die Meinungs-falle. Ein Fehlverstehen kann sich einstellen: Politikunterricht neigt dazu, Politik zu verklären:

- Politiker ringen um Wahrheit
- Politische Probleme lassen sich zügig lösen
- Politiker sind vornehmlich auf Probleme und Problemlösungen hin ausgerichtet

(Breit 2006, S. 64)

Dies ist ein Indiz aus der explorativen Sichtung von Schülerordnern (vgl. Schülerordner):

„Schüler haben das Gefühl, die (Politiker) kriegen viel Geld bezahlt, lösen aber die grundlegenden Probleme des Landes nicht“

"Für die Schülerinnen und Schüler erscheint es selbstverständlich, dass Probleme, sind sie erst einmal auf die politische Entscheidungsagenda gehoben, von den Politikern auch Lösungen zugeführt werden. Während der Analyse der Problemlösungsversuche müssen sie dann erkennen: Hat die Politik einen gesellschaftlichen Missstand erkannt und sich wortreich und medienwirksam seiner angenommen, dann bedeutet dies noch lange nicht, dass auch Massnahmen in Gang gesetzt werden. Gar nicht so selten stellen sich im Verlauf der Einheit die vollmundigen Versprechungen der Politiker für sie als hohle Sprechblasen heraus, denn in der Zeit, in der sie sich im Unterricht mit dem Problem beschäftigen, geschieht für die Betroffenen trotz aller gegenteiligen Beteuerungen nichts." (S. 56)

Probleme sind für Lehrerinnen und Lehrer attraktivere Themen als Konflikte. Aber: "Trotz Politikunterricht bleibt den Jugendlichen das Streben nach Macht fremd; sie lernen Machtstreben als eine der treibenden Kräfte aller Politik im Unterricht zu wenig kennen. Das verkürzte Bild von Politik weckt bei ihnen falsche Erwertungen,. Die Unterrichtsteilnehmer

werden enttäuscht, wenn sie bei ihren Untersuchungen statt auf ernsthafte Problemlösungsversuche auf den Kampf der Akteure um Machterhalt und Machtgewinn stossen. Der Eindruck verfestigt sich, Politik beschäftige sich nur mit sich selbst ..." (S. 59)

Rezept: Um diesen Auswirkungen einer einseitigen Problemorientierung zu begegnen soll neben dem behandelten Problem auch der damit verbundene aktuelle politische Konflikt zumindest ansatzweise thematisiert werden. (S. 61)

(Gotthard Breit: Gut gemeint ist nicht gut gemacht! Verstärkt Politik als Inhalt des Politikunterrichts Politikverdrossenheit? In: Politische Bildung 2006, 4, S. 47-65)

Politischer Wochenbericht

"Um den Aufgaben- und Problemhorizont der aktuellen Politik zumindest ansatzweise in den Unterricht einzuführen, kann jede Woche jeweils eine Schülerin, ein Schüler zehn Minuten lang die aktuellen Hauptfragen der "Berliner Politik", sowohl die anstehenden Aufgaben und Probleme also auch die aktuellen Machtauseinandersetzungen, nennen und kurz kommentieren. Dieser "Politische Wochenbericht" trägt dazu bei, der im problemorientierten Politikunterricht verengten Politiksticht auf ein Problem entgegenzuwirken. Die große Gefahr besteht dabei natürlich, dass es nicht bei den zehn Minuten bleibt ..."

Gotthard Breit: Gut gemeint ist nicht gut gemacht! Verstärkt Politik als Inhalt des Politikunterrichts Politikverdrossenheit? In: Politische Bildung 2006, 4, S. 47-65³⁸

In anderem Kontext erhobene Befunde von Fachseminarleitern betonen, dass Problemorientierung für den Berufsanfänger mit am schwierigsten zu realisieren sei:

Eine Zäsur gab es im Unterricht jedoch, als wieder „**die Kurve**“ zu der Einarbeitung in die Verfahrenweisen eines politischen Prozesses genommen werden musste. (15)

Das Bild der „Kurve“ nimmt Bezug auf das sog. Pulsschlagtheorem (Wolfgang Hilligen), den Wechsel vom konkreten Fall zur Verallgemeinerung und zum Transfer auf einen neuen Fall. In der Politikdidaktik ist von Fachseminarleitern ein Verhaftetsein an einem positivistischen Wissensbegriff als Hindernis für problemorientierten Unterricht benannt worden: „Neben allgemeinen Planungsknoten zeigen sich im Fach häufig Schwierigkeiten bei der Einbindung von Unterrichtsstunden in problemorientierte Unterrichtsvorhaben und beim systematischen Aufbau von politischer Urteilsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern. Auch die Identifizierung von lernwirksamen politikdidaktischen Angeboten an Schülerinnen und Schüler (Stichwort: Passung) sowie die diskursive Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Problemstellungen und ihre Evaluation (z.B. über Schülerfeedback) bereitet den Auszubildenden (aus oben genannten Gründen) zunächst Schwierigkeiten ... Die größte Herausforderung besteht aus meiner Sicht darin, ausgehend von einem linear ausgerichteten Studium, das häufig aus „gesetzten Wahrheiten“ besteht, ein Bewusstsein für

³⁸ Der Lehrplan Sozialkunde von 1974 nennt dieses Verfahren „Schattenpolitik“.

problemhaltige Situationen zu entwickeln. Zum Beispiel neigen Referendare gerade am Anfang der Ausbildung dazu, beim Unterrichtsgegenstand „Europa“ zuerst die Entstehung der EU zu behandeln, um anschließend Institutionenkunde an Organen zu betreiben. Das Problemhafte, das politisch (und kommunikativ) auszuhandeln ist, kommt wenig vor. Das bildet häufig die Ausbildung an der Universität ab, die wenig auf regelungsbedürftige Situationen unserer Gesellschaft ausgerichtet ist oder sie zumindest nicht kontrovers genug behandelt. Die verschiedenen, universitär ausgebildeten Denk-Schulen fallen mir insbesondere im Bereich Ökonomie auf.“ (Anselm Cypionka, Jena in: ders./Hornbruch/Kallenbach 2009, S. 114)

Mehrperspektivischer Unterricht

Es besteht die Notwendigkeit, eine Wahrnehmung für das Problem des Politischen überhaupt erst zu erzeugen

nicht so einfach darüber hinweg gehen; manchmal sind die natürlich recht stumpf (I6)

Entwickelt werden muß eine Sensibilität für die Notwendigkeit, verschiedene Positionen und Lebensweisen zu koordinieren und dazu Entscheidungen mit allgemeiner Verbindlichkeit zu treffen.

... sie lernen Dinge aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten (I6)

Einen Gegenstand von verschiedenen Seiten beleuchten, wie so kleine Aha-Erlebnisse dann stattfinden, "so hab ich das ja überhaupt noch nicht gesehen!", das sind die ermutigenden Stellen im PGW-Unterricht. (I15)

Durch viele Perspektiven eines Themas sollen die Schüler ihre eigenen Meinungen überprüfen können ... Die Schüler sollen nicht mit einem fertigen Bild ins Leben gehen, sondern Dinge aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten, um sich so eine eigene Meinung bilden zu können. (I2)

Grundsätzlich sind ja alle politischen Themen umstritten und dann muss man das für Schüler multiperspektivisch aufbereiten. (I6)

Das ist auch das, was die Schüler am Stärksten motiviert, das eigene Tun, sich hineinarbeiten, das ist für die auch anstrengend, häufig meckern die dann auch, sagen dann: „Nee, ich bin aber dafür, dass das Kartellamt eingreift, wieso muss ich jetzt dagegen sein?“, aber es wird ihnen auch schnell begreiflich, dass es auch sehr spannend sein kann, sich in die Gegenseite einzuarbeiten, und das ist denke ich auch methodisch eine sehr wichtige Qualifikation, dass sie eben lernen, sich mit der Gegenseite zu beschäftigen und dass sie auch rhetorisch viel mehr gewinnen und lernen können, wenn sie eine Position geschickt vertreten müssen, die sie eigentlich nicht haben. Und nur dann können sie sich natürlich auch weiter entwickeln. Und das finde ich mitunter schwierig, dass Schüler sehr festgefahrene Haltungen haben und dass Politikunterricht ja nun nicht auf der Ebene bleiben darf, dass sie da Zahlen, Daten, Fakten auswendig lernen. Sondern dass man natürlich auch in der Haltung der Schüler etwas ändern will, gar nicht als Lehrer in eine bestimmte Richtung, sondern dass man sie dazu bringt, etwas genauer hinzusehen und die eigene Position zu hinterfragen, ein bisschen differenzierter zu schauen. Und das ist mit unseren Schülern, sicher auch grundsätzlich, nicht ganz einfach. Manchmal sind die natürlich recht stumpf. (I6)

Diese Sensibilisierung läuft über zunächst einmal „Spaß haben“ und „Freude“. Nur so kann ein stabiler Habitus gesellschaftspolitischen Interesses ausgebildet werden:

Schüler sollen Spaß haben, motiviert und aktiv sein. Dem Lehrer soll der Unterricht auch Spaß machen. Gemeinsam sollen die für Schüler interessanten Aspekte in einem Thema entdeckt werden. (I2)
Freude an der Auseinandersetzung mit politischen Inhalten, keine vorgefertigten Meinungen wiedergeben (I10)
Mein Hauptziel ist ... dass sie lernen Dinge aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und nicht so einfach darüber hinweg zu gehen. (I6)

Entwicklungspsychologische Aspekte – z.B. ab welcher Altersstufe Perspektivenwechsel in fremde Rollen auf der gesellschaftlichen Makroebene möglich sind - werden nicht explizit angesprochen. Insbesondere im Zusammenhang mit Unterrichtsmethoden, die Rollenübernahme erfordern (Talkshow, Planspiel), muss geklärt werden, ab welchem kognitiven Niveau die Übernahme fremder Rollen möglich ist bzw. inwieweit in der Ich-Perspektive eigener Erfahrungen als junger Bürger geblieben werden kann.

Konfliktorientierung

Kategoriale Konfliktdidaktik galt bei der Generation der 1970er Jahre als die Normalform der politischen Bildung (Hinweise bei Reimer 2000, Combe 1983). Wird Konfliktorientierung auch bei der jüngeren Generation der PGW-Lehrkräfte als Leitidee aufrecht erhalten oder ist sie „out“? Auf welche – veränderte? - Motivationslage trifft das Prinzip bei Jugendlichen Anfang des 21. Jahrhunderts?

Politik = Interessenkonflikt ... Zum Thema "Konflikte sind normal": Es entfallen in der Lebenswelt von Jugendlichen heutzutage Institutionen, die das früher vermittelt haben. Heute stärker als früher eine Tendenz, "man soll gut drauf sein" (KI 9/10). Der Mainstream (läuft darauf hinaus), glatt zu sein, angepasst zu sein. Ein Indikator (Gradmesser, Prüfpunkt) dafür bildet die immer vorhandene Scheu, Lehrer zu kritisieren. (I14)
Das ist ja etwas, was vielen Leuten inzwischen abgeht, dieses Verständnis für Politik als Streiten über etwas. Dieses im Zuge der Medien entstandene Bild der Politiker, sich immer als einstimmig darzustellen, Kontroversen möglichst auszublenden. Diese Erkenntnis, dass Veränderung, ein Fortschritt, ein Ergebnis nur entstehen kann, wenn man sich darüber gestritten hat. (I6)

Heute ist eine Pluralisierung in den Leitorientierungen zu beobachten, was für den Professionalisierungsprozesses des Faches der politischen Bildung sprechen könnte, oder auch für einen Verlust an Profil. Als Ursache deutet sich in den Expertengesprächen auch ein stofflicher Wandel des Politischen an: das Politische stellt sich in der Mediendemokratie strukturell anders dar und wird folglich anders wahrgenommen (Stichwort: Konsensdemokratie; vgl. dazu sensible Schülerbeobachtungen bei Steffens 1996, Steffens 2001). In der ökonomischen Bildung ist eher von Problemorientierung die Rede und Ausgangspunkt des Lernprozesse sind weniger „Konflikte“ sondern „Krisen“.

Schülerorientierung, Lebensweltorientierung

Schüler sollen den Eindruck haben, dass ihre eigenen Themen stark im Vordergrund stehen (I13)

Wechselspiel Lebensweltorientierung und Abstraktion, Begriffslernen, Begriffsnetzwerke (I11)

In dem Moment, wenn die Schüler die Themen mit ihrem eigenen Leben in Beziehung setzen können, wird aus den Themen ihr eigenes Leben. (I3)

Scheitern: Ein Projekt zum Thema „Handy“ und das Thema „Rap“ kamen weniger gut an, waren für Schüler langweilig. (I7)

Als typisches Problem nimmt der Lehrer das große Alltagswissen der Schüler im Bereich PGW wahr, was die Schüler oft daran hindert, sich auf einen konkreten Themenaspekt zu konzentrieren. Sie wollen das Thema nur auf der Basis ihres Vorwissens oberflächlich diskutieren. (I2)

Themen wie Sozialstaat in Klasse 9 haben keinen (unmittelbar wahrnehmbaren) Bezugspunkt zum Alltag der SchülerInnen (I7)

Das Prinzip „funktioniert“ nicht immer, und zwar vor allem dann, wenn von Schülern Themen als zu nah und die damit verbundene Erwartungshaltung des Pädagogen als „anbiedernd“ wahrgenommen werden. Oder wenn Redundanzen erwartet werden: „Das wissen wir doch schon alles!“.

Damit verknüpft ist eine Epistemologie, die von einem sicheren, unverhandelbaren Wissensbestand ausgeht. Solche Faktenorientierung wird einem bloßen „Lagerunterricht“ entgegengestellt, der aus beliebigen „Meinungsgirlanden“ bestehen soll: jeder kann seine Meinung haben (Meinungsfalle):

Ein typisches Problem ist die Beliebigkeit in der Auseinandersetzung mit Fragestellungen. Es muss methodisch genau gearbeitet werden, damit man im Unterrichtsgespräch nicht in ein „Plappern“ verfällt. Die Schüler dürfen sich auch etwas von der Seele reden, solange dies reflektiert geschieht. (I3)

Im Lernfeld Wirtschaft ist das Einstiegsthema Taschengeld ein gutes Beispiel für die Ambivalenz im Umgang mit didaktischen Prinzipien wie Schülerorientierung, Lebensweltorientierung, das Anknüpfen an Interessen:

Bezug zur persönlichen Lebenswelt der SuS ist für mich Kern des Faches. Bei vielen Themen gut möglich, z.B. Taschengeld ... Eine UE fängt an mit dem Bezug zur Lebenswelt; Zeit und Raum lassen, dass Schüler ausführlich Stellung nehmen können. Dies ist den Schülern wichtig, denn die Schüler haben eine Menge zu erzählen. Das kann und soll man nicht einfach abbugeln. Dann den Bogen zu kriegen (Beispiel Thema Wirtschaft): Gibt es eine Pflicht, Taschengeld zu zahlen? Gibt es gewisse Sätze? Was macht ihr mit eurem Taschengeld? Mit 100 Euro, mit gar keinem Taschengeld ... Begriffe einführen: Geschäftsfähigkeit, Eigentum ... - was da alles dranhängt. Vorgehen: aus verschiedenen Schülerbeiträgen eine Definition des Begriffs bekommen, wenn irgend möglich, sonst Lehrervortrag. Am schönsten: ein Schüler selbst fasst zusammen. (I15)

Aber private Probleme sperren sich auch gegen eine klassenzimmeröffentliche Thematisierung (vgl. Steffens 1996):

eine Taschengeldumfrage wurde abgelehnt, meine didaktische Weltsicht ist zusammengestürzt, alles was zu nah ist, ist absolut verboten! (I13)

Urteilsbildung und kritische Reflexion

Das ausgewogene Verhältnis von Urteilsbildung und Handlungsorientierung ist inzwischen professioneller Standard der Bildungspläne. Unverzichtbar gilt für einen Demokratie-Bürger/Bürgerin die Kompetenz zur eigenen Urteilsbildung und kritischen Reflexion:

zum Nachdenken anregen und eine kritische Reflexion (I10)

aufgeklärten Bürger, der Nachrichten und Medien verfolgt wird und sich durch Informationen ein Urteil bilden kann (I1)

sich so eine eigene Meinung bilden zu können (I2)

Kontroverse zu erleben, verschiedene Sichtweisen und Meinungen zu kennen ist ein zentraler Punkt (I10)

Mein Hauptziel ist, dass ich die Schüler zu einer differenzierten Urteilsbildung befähigen will, also dass sie lernen Dinge aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten *und nicht so einfach darüber hinweg zu gehen*. (I6)

sinnvolle Argumentation ergibt, damit das Denken auch Ergebnisse hat, die man **zeigen** kann und nicht bloß Meinungen, die man halt hat ... Der großen Bedeutung des Gespräches des Lehrers mit der Klasse. In dem es meist um mögliche und unmögliche Argumentationen gibt. (I12)

Leitziel Kritikfähigkeit und Toleranz. Dies ist eine Frage der **Schulkultur als Ganzes** (I14)

Handlungsorientierung (Öffnung der Schule)

"Eine Stunde Demo ist besser als zehn Stunden Politikunterricht!"

(Hamburger GEW-Vorsitzende Stephanie Odenwald am ersten Schultag nach den Hamburger Frühjahrsferien 2003, als 20 000 Schülerinnen und Schüler gegen den Irak-Krieg demonstrierten)

Urteilsbildung soll in Handlungsorientierung und „Engagement“ einmünden. In den Realisierungsmöglichkeiten wird dies von einigen Experten aber skeptisch eingeschätzt:

... natürlich wäre es schön, wenn man Schüler auch zu mehr Engagement führen, also sie nicht nur befähigt, dass sie theoretisch irgendwann Mal an Wahlen teilnehmen und ihre Meinung begründen, sondern wenn sie auch Lust darauf bekommen auch mitzubestimmen. (I6)

anfangen am Geschehen um sie herum teilzunehmen. Indem man sich mal hinsetzt und eine Nachrichtensendung schaut (und nicht nur irgendwelche Sendungen) und dafür sensibilisieren, auch mal eine Zeitung zu lesen, bei den Eltern, ihr müsst nicht von A bis Z lesen. Für SuS in Kl 8 ganz neu, tw. auch noch in Kl. 11 wird nur der Sportteil wahrgenommen. (I15)

feststellen, dass es um sie selbst geht, und sie sollen aus ihrer passiven Haltung heraus kommen (I15)

ein selbstbestimmtes Leben zu führen (I5)

sich die Lernenden selbst in politische Prozesse einbringen (I10)

sollen direkten Kontakt haben zur außerschulischen Lebenswelt. (I13)

Manchmal geht so was auch nach hinten los ... (ein vorhandenes Fehlverstehen kann bei Erkundungen verfestigt werden) (I6)

In eine knappe Formel gefasst:

... ganz egoistisch: dass junge Menschen in Zukunft unsere Gesellschaft sachgerecht stärken können (I3)

Wenn die Lernenden sich über den Unterricht hinaus mit den jeweiligen Themen beschäftigen und sachlich informiert sind (I10)

Außerschulische Kooperation gilt allgemein als wichtig, erfordert aber eine hohe Anschubinvestition:

die vielfältigen Projekte werden als sehr arbeitsintensiv empfunden, aber auch als ertragreich und gewinnbringend für die Schule. (I3)

Vernetzungen mit außerschulischen Trägern aktuell unbefriedigend, da muss sicherlich viel mehr passieren (I15)

Teilweise überraschend sei aber das

... große Interesse bei den externen Partnern (I3)

Über die Auswertungsphase, bekanntlich die „Achillesferse“ handlungsorientierter Methoden, haben wir keine Expertise erhalten.

Weiterführende Fragen und Empfehlungen:

Den Zusammenhang der Prinzipien untereinander formuliert ein Experte so:

Die grundsätzliche Herangehensweise für die Auswahl von Themen sind (didaktische Prinzipien):

- es soll kontrovers sein, darüber müssen wir uns auseinandersetzen
- es soll eine grundsätzliche politische Problematik sein
- es soll aktuell sein
- es soll Hamburg betreffen
- man ist davon jetzt oder später betroffen

Und: das Thema immer mit einer bestimmtem Methode angehen, die zum Gegenstand passt, das genetische Prinzip. Reflexion und Urteilsbildung sind wichtig.

(I13)

Vergleicht man mit den didaktischen Prinzipien, die in dem Entwurf eines Kerncurriculums für die KMK genannt werden (Behrman/Grammes/Reinhardt 2004, S. 379-382), so ergibt sich ein hoher Überschneidungsbereich:

- Urteils-Orientierung
- Kontroversprinzip
- Handlungs-Orientierung
- Erfahrungs-Orientierung
- Konflikt-Orientierung
- Fall-Prinzip (exemplarisches Prinzip)
- Problem-Orientierung und Wissenschaftsorientierung
- Zukunftsorientierung

Im Bildungsplan wird von didaktischen Grundsätzen, nicht von Prinzipien gesprochen. im Original werden die folgenden Formulierungen genutzt (Bildungsplan PGW 2004, S. 6-8), aus denen sich didaktische Prinzipien formulieren lassen:

- Berufsorientierung
- Orientierung an den Lerninteressen und Lernprozessen
- Orientierung an den Bezugswissenschaften / Wissenschaftspropädeutik
- Problem-, Konflikt- und Fallorientierung
- Europäische Dimension

- Forschendes Lernen
- Ergebnisse werden in (schul-) öffentlichkeitsbezogenen Produkten dargestellt
- die Akteure reflektieren ihren eigenen Lernprozess.
- selbstständig durchgeführte Recherchen

Für professionelles Handeln kommt es auf die Kohärenz solcher Prinzipien an. Dazu schlagen wir auf der inhaltlichen Ebene „Demokratie-Orientierung“ als Klammer vor. „Demokratie“ ist als Leitbegriff spätestens mit dem BLK-Programm Demokratie lehren und lernen (2000-2006) wieder neben „Politische Bildung“ getreten. An diesem Programm hat sich auch Hamburg beteiligt (vgl. Abschlussbericht Dezember 2006, <http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Abschlussbericht%20Endfassung.4.pdf>). Unter den sechs beteiligten Hamburger Modellschulen befanden sich zwei Gymnasien (Gymnasium Rahlstedt, Corvey Gymnasium).

BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“³⁹

Mit dem 31.3.2007 wurde ein Schulentwicklungsprogramm abgeschlossen, das durch die Mitwirkung von über 170 Schulen aus 13 Bundesländern den Weg in Richtung Demokratie lernen & leben gebahnt hat. Der hier vorgelegte Bericht des Programmträgers enthält einen Rückblick auf Ziele, Arbeitsformen und Ergebnisse des Programms „Demokratie lernen & leben“. Er fußt zum einen auf den Abschlussberichten der Projektleitungen in den beteiligten Ländern.

Am BLK-Programm Demokratie lernen & leben beteiligten sich die Bundesländer Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen mit insgesamt 170 Schulen ... Die Schulen arbeiteten in 26 so genannten Schulsets zusammen, die jeweils aus 6-8 Schulen bestanden. Die Schulen bzw. Schulsets wurden von über 40 Projektleiter/innen und Netzwerkkoordinator/innen begleitet ... Federführendes Land war das Land Berlin.

Und in Hamburg wurde schließlich ein Demokratiepädagogisches Forum als Treffpunkt außerschulischer Kooperationspartner gegründet, um die Vielfalt demokratiepädagogisch relevanter Bildungsangebote in Hamburg für die Lehrerbildung und Schulentwicklung übersichtlicher und zugänglicher zu machen.

Die Koordinierungsstelle hat – nicht zuletzt mit Hilfe des Lenkungsausschusses – darauf hingewirkt, dass in den beteiligten Bundesländern stabile Netzwerke entstehen, um das Thema „Demokratisierung der Schule“ über die Programmlaufzeit hinaus zu stabilisieren. In den Ländern (allerdings nicht in allen) sind in diesem Kontext Netzwerke entstanden, in denen die Bildungsadministration der Länder, Akteure aus den Schulen und externe, außerschulische Partner (Verbände und Organisationen) mitwirken. Herauszuheben sind in diesem Zusammenhang die Bundesländer Rheinland-Pfalz und Hamburg, die vorbildliche Netzwerke etablieren konnten.

Eine zentrale Rolle für den Transfer von demokratiepädagogischem Wissen und von Erfahrungen im Kontext demokratischer Schulentwicklung wird den Berater/innen für Demokratiepädagogik zugesprochen. In Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg plant man deshalb die Gründung eines Landesverbandes der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik, um den Arbeitszusammenhang der Multiplikator/innen aufrecht erhalten zu können. In einigen Bundesländern sollen überdies einzelne Schulleiter und Referent/innen, die im Rahmen des Programms an der Schulleiter-Plattform teilgenommen haben, den landesweiten Erfahrungstransfer voranbringen.

In Hamburg fokussiert man eine Kooperation zwischen Universität und Landesinstitut, um eine wissenschaftliche Begleitung und Qualifizierung zur Durchführung eines Demokratie-Audit zu realisieren.

Im Rahmen des Programms haben sich in einigen Bundesländern bis Programmende stabile Netzwerke herausgebildet, in denen Personen aus der Bildungsadministration, Fortbildungseinrichtungen, Schulleitungen und Lehrkräfte, aber auch zivilgesellschaftliche Organisation und die Jugendhilfe zusammenwirken, um die Demokratiepädagogik in den Schulen, aber auch durch außerschulische Kooperationspartner und die Bildungsadministration systematisch und langfristig zu fördern (z.B. in Rheinland-Pfalz und Hamburg). Die

³⁹ Prof. Dr. Tilman Grammes war Mitglied im Beirat des BLK-Programms.

Länder sollten diese Netzwerke in ihrem Aufbau und bezüglich ihres dauerhaften Erhalts ideell und durch die Bereitstellung von Ressourcen unterstützen. Die Programmserfahrungen zeigen, dass die eingesetzten Ressourcen und der daraus für die Demokratiepädagogik zu erzielende Gewinn in einem sehr günstigen Verhältnis zueinander stehen.

Quelle: Mathias Berner; Angelika Eikel; Christiane Giese; Katharina D. Giesel; Gerhard de Haan; Claudia Lauterbacher; Alexa Samson: **Demokratie lernen & leben**. Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm. Gefördert als BLK-Programm vom Bund und Ländern im Zeitraum vom 1.4.2002 – 31.12.2006.
URL: www.schule.sachsen.de/download/download_smk/demokratie_lernen_abschlussbericht.pdf
(Zugriff: 30.9.2009)

Die Kultusministerkonferenz erklärt in einem Beschluß zur „Stärkung der Demokratieerziehung“ (2009) Demokratielernen zum Grundprinzip in allen Bereichen der pädagogischen Arbeit: „Die Schule selbst muss Handlungsfeld gelebter Demokratie sein, in dem die Würde des jeweils Anderen großgeschrieben, Toleranz gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, für Zivilcourage eingetreten wird, Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst werden.“

Die Befähigung und Stärkung der Bereitschaft, "an der Gestaltung einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft mitzuwirken" (Hamburger Schulgesetz § 2), ist der Kern des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags.

Eine entsprechende Akzentverschiebung schlägt sich in den Hamburger Bildungsplänen nieder, dies gilt für den Bildungsplan von 2003-2004, wie auch für die Erprobungsfassung von 2008 und ebenso für die ältere Fassung des Aufgabenfeldes Sozial- und Rechtserziehung.

Orientierungsrahmen Schulqualität

Die vielfältigen Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung in den Hamburger Schulen wurden 2006 als „**Orientierungsrahmen Schulqualität**“ (Orientierungsrahmen – Qualitätsentwicklung an Hamburger Schulen)* in einem einheitlichen normativen Konzept zusammengeführt. Qualität von Schule wurde damit inhaltlich systematisiert und in ihren verschiedenen Dimensionen, abhängig von der Ausgangslage einer Schule, in einen Entwicklungszusammenhang gebracht. In drei Qualitätsdimensionen - „Führung und Management“, „Bildung und Erziehung“ sowie „Wirkung und Ergebnisse“ - werden im „Orientierungsrahmen Schulqualität“ die insgesamt 14 Qualitätsbereiche herunter gebrochen. Dabei wird jeder Bereich in zwei bis fünf Qualitätsmerkmalen beschrieben. Diese werden durch Indikatoren konkretisiert und sind Anhaltspunkte für die Schulen bei der Festlegung ihrer Qualitätsstandards. Innerhalb dieses normativen Gestaltungsspielraumes übernimmt jede Schule eine Verantwortung für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

* Behörde für Bildung und Sport: Orientierungsrahmen. Qualitätsentwicklung an Hamburger Schulen. Hrsg. Schule für Bildung und Sport (heute Behörde für Schule und Berufsbildung), Hamburg 2006

Auch unsere Experten greifen den Begriff „Demokratie“ als Leitorientierung auf:

Verständnis für „unsere“ Demokratie, die soziale Sicherheit und das gesellschaftliche Zusammenleben entwickeln (I2)

Demokratie etwas ist, was es zu schützen gilt (I10)

Beitrag zum Demokratieverständnis ist ein "hehres Anliegen" des Faches (I13)

PGW die Möglichkeit bietet, seine eigene Gegenwart im Bereich Politik, Gesellschaft und Wirtschaft zu befragen und zu erkennen, so dass auch ein Nutzen für das eigene Leben entsteht (I3)

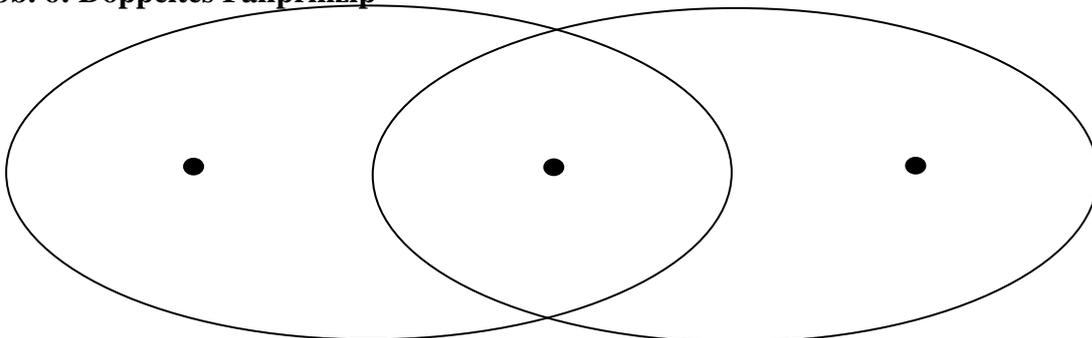
den Schülern die Welt **zu zeigen**, wie sie ist, und zwar ohne sie zu glätten, mit allen Ecken und Kanten und Brüchen und die Brüche auszuhalten und zu benennen (I11)

In den Bildungsplänen der Hamburger Schule regeln sog. Aufgabenfelder die Querschnittsaufgaben im Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler. So gibt es die Aufgabengebiete Verkehrserziehung, Interkulturelle Bildung, Umweltbildung sowie das Aufgabengebiet Sozial- und Rechtserziehung. Alle Aufgabengebiete sind gerade auch für das Fach PGW bedeutsam. Das Aufgabengebiet Umweltbildung (Arbeitsfassung 3.9.2008) etwa nennt das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Es umfasst "gleichermaßen die Dimensionen der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, der sozialen Gerechtigkeit, der ökologischen Verträglichkeit und der demokratischen Politikgestaltung. Es verknüpft die Forderung nach Gerechtigkeit gegenüber den nachkommenden Generationen mit der Forderung nach Gerechtigkeit zwischen den heute lebenden Menschen. Leitziel für den Unterricht ist es Gestaltungskompetenz zu erwerben."

Unter den Aufgabenfeldern gibt es derzeit kein eigenständiges Aufgabengebiet Demokratie-Lernen. Es wäre zu prüfen, ob Demokratie-Lernen zu Sozial- und Rechtserziehung als fachlich orientierender Begriff hinzugefügt wird oder das Aufgabengebiet entsprechend umbenannt wird. (Vgl. unten ebenso zum Thema Europa im Rahmen des Aufgabengebietes Interkulturelle Bildung.) Die verbindende Formel lautet: Demokratisch Politik lernen und/oder politisch Demokratie lernen (Petrik 2007).

Ergänzend zur inhaltlichen Klammer Demokratie-Lernen schlagen wir als eine methodische Klammer das Prinzip der Fallorientierung vor. Das Fallprinzip ist durch die Aktualitätsorientierung bedingt und wird eher implizit genannt.

Abb. 6: Doppeltes Fallprinzip



Das Fallprinzip ist erfahrungsgemäß schwierig zu realisieren. Aktuelle Fälle haben eine geringe „Halbwertszeit“. Gelingt der induktive Pulsschlag vom konkreten Fall zur begrifflichen Verallgemeinerung (Abstraktion) und von dort zum nächsten neuen Fall (Anwendung, Transfer)? In der Außenwahrnehmung besteht die Gefahr, dass das Fach ohne „Proprium“ wahrgenommen wird - „die Inhalte der politischen Bildung sind austauschbar“, da die Themen, nicht jedoch die Probleme und die Kernbegriffe/Kategorien, ständig zu wechseln scheinen, während sie real eher langfristig konstant bleiben. Horst Leps (Gymnasium Ohmoor) hat als Ausweg aus diesem Dilemma das „doppelte Fallprinzip“ vorgeschlagen. Ein tagesaktueller Fall soll mit jeweils einem darauf bezogenen klassischen (nicht unbedingt: historischen) Fall gekoppelt werden. Jeder Fall hat seine Spezifik, aber es gibt auch einen Überschneidungsbereich. Ein lehrkunstdidaktischer Politikunterricht muss Existenz- und Erkenntnisgenese jeweils in einem doppelten Sinn – als Ur-Ereignisse und Antworten menscheitsthematisch und einzelmenscheitlich – so zum Gegenstand machen, dass Erkenntnisse, Einsichten und Handlungsmöglichkeiten zum gegenwärtigen politischen System gewonnen werden können. (Leps 2006, S. 361) Das doppelte Fallprinzip besitzt für die Unterrichtsvorbereitung der PGW-Lehrkraft wie auch für Schulbuchautoren den Vorteil, dass auf einen Fundus zurückgegriffen werden kann, ohne dass das charakteristische Aktualitätsprinzip aufgegeben würde. Horst Leps erläutert dies am Beispiel der Überlappung antiker und europäischer Verfassung:

Doppeltes Fallprinzip (Beispiel)

Der Rückgriff auf die griechische Entwicklung dient zum vertieften Verständnis dessen, was in einer Verfassung zu regeln ist. Aber auch das ist ein „Fall“, wenn auch ein vergangener. Es ist jener „Fall“, an dessen Bearbeitung Herodot, Platon und Aristoteles grundlegende Begriffe des europäischen Verfassungsverständnisses entwickelten. Er zeigt Kategorien, mit denen alle Verfassungsformen in Europa im Ansatz erfasst werden können. Dieses Lehrstück besteht also aus zwei miteinander verwandten Fällen, die aufeinander verweisen. Und darin verweisen sie auf jede andere politische Auseinandersetzung auf Verfassungen ...

Der doppelte Fall hilft den Schülerinnen und Schülern beim Verständnis gegenwärtiger Fragen der Europa-Politik, insbesondere hinsichtlich der so genannten Unübersichtlichkeit der Institutionen: Die Institutionen sind in einer bestimmten inneren Logik mit einander verbunden und aufeinander verwiesen. Zugleich ermöglicht er ein vertieftes Verständnis der eigenen politischen Ordnung, seiner (vermeintlichen) Unübersichtlichkeit und seiner wirklichen Zusammenhänge, indem er sie in ihrer Genese zeigt.
(Leps 2006, S. 198-199)

Selbstverständnis des Faches und Fachphilosophie

Abb. 7: Die Alltagsphilosophien von 10 Lehrertypen - eine Übersicht

Die Ausgangsfrage hieß, welche Philosophien politischer Bildung den Alltag in Schule und Unterricht bestimmen und ob sich auf dieser Alltagsebene der politischen Bildung, d.h. im Professionsverständnis von Lehrerinnen oder Lehrern, gemeinsam geteilte Leitideen rekonstruieren lassen oder ob hier Beliebigkeit oder Profillosigkeit vorherrschen. Insgesamt gibt es durchaus Gemeinsamkeiten im Selbstverständnis des Faches. Die Lehrerinterviews belegen zwar, wie im nächsten Punkt gezeigt wird, dass im Alltag der politischen Bildung tatsächlich die allgemeine Idee der Mündigkeit im Sinne eines sehr allgemeinen Bildungsziels im Professionsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern vorhanden ist. Dennoch kann von einer gemeinsam geteilten und profilierten Philosophie politischer Bildung kaum die Rede sein. Innerhalb des Paradigmas Mündigkeit bilden sich nämlich unterschiedliche Lehrertypen aus, die jeweils sehr eigensinnige normative Alltagskonzepte verfolgen und die - besonders in Ostdeutschland - der fachdidaktischen Diskussion über Ziele und Aufgaben politischer Bildung nur sehr begrenzt und gebrochen folgen. In den Interviews lassen sich 10 Lehrertypen unterscheiden, die hier durch charakteristische Ankerzitate vorgestellt werden.

Typ „Mission“ (Hessen: Hr. Ohm):

„Meine Erwartungen waren, ehm wenn ich nur die richtigen Fakten, Zahlen, Texte einbringe, das noch ein bisschen steuere, (...) dann werden die Leute selber die richtige Einsicht finden, das heißt (...) ja vielleicht Predigertum (...), jedenfalls der Glaube, dass äh Erziehung nicht nur etwas damit zu tun hat, dass Leute ihre eigenen Weg finden, sondern sie auch auf einen richtigen Weg zu führen (...). Na ja, Anfang der 70er Jahre war der richtige Weg Sozialismus (...).“ (Herr Ohm, Lehrer an einer Kollegschule, Hessen)

Typ „dieses Mündigwerden“ (Hessen: Hr. Quast, Hr. Rudolf):

„Ich glaube, dass dieses Mündigwerden und Erziehung zur Selbstständigkeit und so, Kritikfähigkeit, das sind ja alles Schlagworte (...), die schon seit Jahren in den Rahmenplänen vorkommen und die Mehrheit der Kollegen hier in der Schule sind damit eigentlich groß geworden.“ (Herr Quast, Lehrer an einer reformorientierten Gesamtschule, Hessen)

Typ „Emanzipation“ (Hessen: Fr. Nielsen, Hr. Litt, Fr. Abraham):

„Also, wenn (...) es einen emanzipatorischen Anspruch gibt, wenn es den Anspruch gibt, die eigenen Interessen zu erkennen, und wenn es den Anspruch gibt, sich dann vor dem Hintergrund der Situation der eigenen Interessen und dessen, was man will, sich aktiv auch einzubringen, das würd' ich nach wie vor als Ziel von politischer Bildung (...) sehen.“ (Frau Nielsen, Abteilungsleiterin Berufsschule, Hessen)

Typ „Moderator“ (Hessen: Hr. Ohm):

„... mich aber sonst auch sehr stark als Moderator (...) begreife (...) und diesen Prozess halt dann auch versuche zu unterfüttern mit Informationen, mit Methoden, um diese Urteilsbildung zu fördern (...), das is vielleicht so für mich im Augenblick äh der richtige Weg (...), dass es eigentlich gar keine eigene Wahrheit gibt, sondern immer nur ne subjektive.“ (Herr Ohm, Lehrer an einer Kollegschule, Hessen)

Typ „Nicht nur einüben, sondern auch leben“ (Hessen: Fr. Unger, Hr. Mertens, Hr. Bolz, Hr. Engler):

„Und ich würde mir wünschen, dass die Schule da als Polis dienen könnte und das auch wirklich nicht nur einzuüben, sondern auch leben.“ (Frau Unger, Lehrerin an einer Gesamtschule, Hessen)

„Das muss also auch im Unterricht gelebt werden. Ich kann natürlich auch Einheiten machen, weiß der Kuckuck, wie halt Demokratie oder Menschenrechte oder so. Kann das denen vermitteln, entscheidend ist, ob die die dann praktizieren.“ (Herr Mertens, Lehrer an einer Gesamtschule, Hessen)

Typ „Aufklärung“ (Hessen: Hr. Kuba, Fr. Heinrich, Hr. Schluck; Sachsen: Fr. Fischer):

„Und äh, dachte, dass dieses Fach ja auch die Möglichkeiten bietet über äh, Themen, die in dem Fach behandelt werden, eben auch eine aufklärende Funktion wahrnehmen zu können. Das war mir also besonders wichtig. Ja. Ähm, ich würde sagen, den Anspruch aufzuklären, den hab' ich für mich persönlich immer noch. Den verfolge ich immer noch. Aber ähm, Gesellschaftsveränderungen in Gang setzen zu können, den Anspruch, den finde ich heute zu weit gefasst. Also ich denke, da ist in der Schule wenig Platz dazu, wenig Möglichkeiten.“ (Frau Heinrich, Gymnasium, Hessen)

Typ „Dinge kritisch hinterfragen und sich eine eigene Meinung bilden“ (Sachsen: Fr. Jahn, Fr. Zedler, Fr. Schneider):

„Ich möchte einfach, dass die Schüler genau also diese Dinge auch kritisch hinterfragen, dass sie eben Dinge also problematisieren und dass also eine andere Art von Unterricht auf jeden Fall stattfindet.“ (Frau Jahn, Lehrerin an einer reformorientierten Mittelschule, Sachsen)

„Die Schüler sollen sich ihre eigene Meinung bei so einem Fach bilden. Ich weiß ja noch, wie schrecklich das früher bei uns war, als ich in die Schule gegangen bin. Und das möchte ich einfach nicht.“ (Frau Zedler, Modellschule Mittelschule, Sachsen)

Typ „Über Werte und Gemeinschaft nachdenken“ (Sachsen: Hr. Große):

„Und man eben schon auch die Leute zum Nachdenken über Werte und auch Gemeinschaft bringen kann. Ohne jetzt als, z.B. als Religionslehrer schon so eine Vorprägung zu haben, dass man jetzt etwas rüberbringen möchte oder jemand überzeugen will oder so.“ (Herr Große, Gymnasium, Sachsen)

Typ „Über Gesellschaft Bescheid wissen“ (Sachsen: Fr. Holler, Fr. Viviana, Hr. Keller, Hr. Ludwig):

„Also, ich, ich weiß nicht, inwieweit ich im, in der, im gesellschaftlichen Leben nun vorwärts komme, wenn ich, wenn ich wirklich nicht ein bisschen über gesellschaftliche Vorgänge auch Bescheid weiß.“ (Fr. Holler, Modellschule, Mittelschule, Sachsen)

Typ „Sich im Leben zurechtfinden“ (Sachsen: Hr. Berger, Hr. Winter; Hessen: Hr. Zauberer):

„Also, einfach formuliert könnte man sagen, sie sollen sich im Leben zurechtfinden. (...) Aber eigentlich, das wichtige Dinge beurteilen zu können, sich daraus ne eigene Meinung bilden zu können, und ähm, diese eigene Meinung auch anderen gegenüber vertreten zu können, und äh, also im Prinzip danach handeln zu können. Das sind im Prinzip die Dinge, die äh, ich, so als Ziel verfolge. (...) Dem Menschen (...) die Chance einer Entwicklung zu geben, und äh, bisschen andere Ziele im Leben zu sehen. Dass die sich also, dass die im Prinzip ihr eigenes Leben, beziehungsweise mehr Fragen an das Leben stellen und kritisch an die ganze Sache rangehen, das ist im Prinzip, äh, das was im Vordergrund steht.“ (Herr Winter, Berufsschule, Sachsen)

Quelle: Henkenborg, Peter: Alltägliche Philosophien der politischen Bildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: kursiv. Journal für politische Bildung 2006, 2, S. 76-88, hier: S. 77-79.

Abb. 8: Verschiedene Modelle von Basiskonzepten für die politische Bildung

Modell 1: Verfassungspolitische Konzeption (nach Detjen)

Wenn man sich auf die Suche nach Basiskonzepten macht, versucht man tendenziell solche Konzepte aufzufinden, deren Relevanz unabhängig von inhaltlichen Themenkonjunkturen ist. Aus diesem Grund könnte man auf die verfassungspolitischen Grundsätze einer Demokratie zurückgreifen, da diese keinen thematischen Konjunkturen unterworfen, also strukturell aktuell sind.¹ Joachim Detjen diskutiert daher, die Möglichkeit einer wertneutralen Position gegenüber der Benennung von Basiskonzepten vor dem Hintergrund des demokratischen Verfassungsstaates zurückweisend, die Grundwerte dieser politischen Ordnung (Gleichheit, Solidarität, Friede) sowie die Staatsfundamentalnomen, die die bundesdeutsche Verfassungsordnung kennzeichnen (Demokratie, Republik, Sozialstaat, Bundesstaat).²

Modell 2: Gesellschaftstheoretische Konzeption (nach Massing)

Weit weniger an eine staatskundliche und formalpolitische Vorstellung angelehnt, könnte man die Basiskonzepte für die politische Bildung, die ihre Domäne letztlich aus ganz unterschiedlichen Teilbereichen unterschiedlichster Bezugswissenschaften zusammensetzt (u.a. Politologie, Soziologie, Geschichts-, Rechtswissenschaft), von den Grundfunktionen ableiten, die zum Bestehen einer Gesellschaft beitragen. Peter Massing beruft sich dabei auf gesellschaftswissenschaftliche Konzeptionen von Talcolt Parsons und Thomas Meyer und gruppiert um das ins Zentrum gestellte Konzept „Politik“ die Konzepte „Wirtschaft“, „Kultur“, „Gemeinschaft“ und „Recht“.³

Modell 3: Erfahrungsbezogene Konzeption (nach Sander)

In einer solchen Konzeption werden Basiskonzepte als grundlegende Vorstellungen beschrieben, von denen aus Menschen ihre Erfahrungen mit Politik strukturieren und interpretieren.⁴ Basiskonzepte sollten daher als erste Konkretisierungsstufen von konzeptionellem Wissen des Politischen verstanden werden.⁵ Wolfgang Sander leitet seinen Vorschlag zu den Basiskonzepten (Macht, System, Recht, Gemeinwohl, Öffentlichkeit, Knappheit) nicht von politik- oder sozialwissenschaftlichen Modellen ab, sondern bekennt sich primär zu einer politikdidaktischen Perspektive, die in einer abstrakten Form versucht, „grundlegende Perspektiven zu identifizieren, unter denen Wissen sich auf menschliches Zusammenleben bezieht, um politisches Wissen zu sein, und von denen zugleich angenommen werden kann, dass die Vorstellungen, die Menschen sich von diesen Perspektiven machen, ihre Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung alltäglicher Politik vorformen“⁶.

¹ Detjen, Joachim: Verfassungspolitische Grundsätze der freiheitlichen Demokratie. Ein fruchtbares Reservoir für Basiskonzepte der politischen Bildung, in: Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, hrsg. v. G. Weißeno. Bonn 2008, S. 199-212, hier S. 204.

² Ebd., S. 202f.

³ Massing, Peter: Basiskonzepte für die politische Bildung, in: Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, hrsg. v. G. Weißeno. Bonn 2008, S. 184-198, hier S. 193ff.

⁴ Sander, Wolfgang: Politik entdecken- Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts. 2007², S. 97f.

⁵ Sander, Wolfgang: Was ist der „Kern“ des Fachunterrichtes in der politischen Bildung?, in: kursiv. Journal für politische Bildung 3/2008, S. 60-74, S. 72.

⁶ Sander, Politik entdecken, S. 99.

Quelle:

Kühberger, Christoph: Welches Wissen benötigt die politische Bildung? In: Forum Politische Bildung (Hg.): Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen. Informationen zur Politischen Bildung, Bd. 30, Innsbruck/ Bozen/ Wien 2009, S. 52-56, hier: S. 55.

Lehrerrolle (Beutelsbacher Konsens)

Lehrerin als Vorbild im Alltag der Schüler. (I1)

Im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts, begleitend zur Einführung des Faches PGW, finden in der fachdidaktischen Diskussion zwei wichtige Kontroversen statt, die die Konzeption des Faches betreffen. Es sind die Kontroverse zwischen

- Politikdidaktik und Demokratiepädagogik
- politischer und ökonomischer Bildung.

Eine ältere Kontroverse um das Bürgerleitbild soll hinzugenommen werden. Vor dem Hintergrund dieser Grundlagenkontroversen kann das Selbstverständnis der Fachlehrer und Fachlehrerinnen PGW beschrieben werden:

Der Beutelsbacher Konsens markiert den "Schlussstein" der Diskussion der ideologischen Lager in den 1970er Jahren um die professionelle politische Bildung. Eine professionelle Fachkultur muss sich den Kriterien des Beutelsbacher Konsens stellen. Er ist von der KMK in Empfehlungen übernommen worden und explizit/implizit Bestandteil der Hamburger Bildungspläne. In der Hamburger Fachdiskussion findet sich das Kontroversitätsprinzip sinngemäß schon Anfang der 1960er Jahre. So schreibt der Hamburger Studienrat Eckart Thurich zum Unterricht in Sozialkunde in der 10. Klasse für das Kuratorium für staatsbürgerliche Bildung: „Als methodisch fruchtbar erweist sich auch das Prinzip, die eigene Position am Gegenüber des anderen zu erhellen. Dieser Weg, der einem Grundzug des politischen Denkens überhaupt entspricht, lässt den Schüler Entscheidungssituationen erleben, die ihn zu eigener Stellungnahme herausfordern.“ (Thurich 1963, S. 23 mit Bezug auf den damaligen sozialdemokratischen Schulrat Ernst Matthewes 1959, S. 2: „Politisches Denken ist seiner Natur nach polemisch.“)

Beutelsbacher Konsens

1. Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und *Indoktrination*. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muß auch im Unterricht *kontrovers* erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn

unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine *Korrekturfunktion* haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muß, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.

Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der **persönliche Standpunkt des Lehrers**, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.

3. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu *beeinflussen*. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung *operationaler Fähigkeiten (Methoden-Lernen)* ein ...

Quelle: Homepage Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

Aus der Unterrichtsforschung gibt es Hinweise, daß die Umsetzung der Beutelsbach-Prinzipien in der Praxis Schwierigkeiten bereitet: Der pädagogische Balanceakt zwischen Herstellung von Meinungspluralismus und Offenlegung des eigenen Standpunktes trifft auf eine hohe Schülersensibilität (Weißeno 1989, S. 292ff). Es können „subtile Formen der Überwältigung“ (Siegfried Schiele) in der Unterrichtskommunikation identifiziert werden.

Die Experten charakterisieren ihre Rolle als PGW-Lehrkraft einerseits als Moderator

PGW-Lehrer: im Auftreten so neutral wie möglich und Anstöße geben für die Schüler, ihnen Türen öffnen, um sich Dinge selbst zu erschließen (I15)

Lehrer würde sich als unpolitisch im Unterricht bezeichnen und macht immer deutlich, wenn er seine eigene politische Meinung in der Schule äußert (I2)

Die Position/Meinung der Lehrkraft muss als solche gekennzeichnet sein, um unterschwellige Manipulation zu vermeiden:

Persönlicher Standpunkt/Meinung des Lehrers: Konsens im Kollegium, dass der PGW-Lehrer kein neutrales Wesen ist. Die persönliche Meinung des Lehrers ist im Unterricht erwünscht ... Gesetz ist: die Meinung wird gekennzeichnet: "Ich bin der Meinung ...". Und: begründet. (I14)

Es gibt Hinweise, dass die Umsetzung dieser Prinzipien nicht konfliktfrei verläuft:

... Wenn ich sagen würde, dass die Schüler jetzt mal alle SPD wählen sollen. Ich habe das so erlebt. (I1)

Sie versucht bewusst ihre politische Meinung neutral zu halten, um Probleme mit Schülern/Eltern zu vermeiden. (I1)

Zur Charakterisierung der Lehrerrolle im PGW-Unterricht dient auch ein (negatives) Gegenbild, das das Überwältigungsverbot verletzt:

Einer, der die Wahrheit verkündet. Und deshalb beim Schüler nicht ankommt (I12)
 wenn in der Schülerschaft kommuniziert würde, dass PGW Unterricht ein Leberunterricht ist, weil dann nichts dabei rumgekommen ist, substantiell hängengeblieben ist (I15)
 unreflektierte Menschen, die die Meinung anderer unbefragt übernehmen und auch nicht den eigenen Lebensweg selbstständig gestalten können. Schlechter PGW-Unterricht führt zu unautonomen Mitläufern! (I3)

Wir haben danach gefragt, ob es Probleme mit „Parteipolitik“ gibt und ob evtl. Beschwerden von Seiten der Schüler- oder Elternschaft vorliegen.⁴⁰ Das Spektrum der Antworten gibt die folgende Auswahl wieder:

Null Probleme mit Parteipolitik, Null Probleme dieser Art mit Eltern ... Nein, diese alte Sache aus den 70ern, dass der Politikunterricht in die Partei-Politik reinkommt, habe ich nie erlebt. (I12)

Parteipräferenzen waren früher ein Problem, als wir als Lehrer mit Anti-AKW-Plaketten in die Schule gekommen sind. Aber die Zeiten sind eigentlich vorbei. (I7)

Parteizugehörigkeit spielt an unserem Gymnasium keine Rolle, das liegt auch an der Lehrerezusammensetzung, dass wir das nicht offen vortragen, das wird mehr versteckt. Die Schüler rätseln mehr, aber es wird nicht offen ausgesprochen. Da ist man in diesem Wohngebiet hier eher vorsichtig. Man wird von Elternseite eher inhaltlich angegriffen, sei es Noten, dass die Strafen zu hoch waren oder so. (I7)

Allerdings hatte ich letztes einen Schüler, der sich beschwerte, dass ich parteiisch für die Demokratie sei.⁴¹

Natürlich bin ich das, ich kann ja nicht Vorzüge und Nachteile des Faschismus mit den Schülern diskutieren. Aber er kritisierte, dass die Demokratie nicht kontrovers behandelt würde. Ich musste allerdings darauf gar nicht direkt antworten, weil die anderen Schüler ihm gleich Contra gaben und diskutierten, so dass ich nur moderieren musste. (I8)

Wenn Schüler (nach der politischen Position des Lehrers) fragen, dann diese auch sagen. Raum öffnen für alle politischen Strömungen, außer **Rechtsextremismus** - das ist eine "Baustelle", da würde ich mich von erfahrenen Lehrkräften beraten lassen. (I13)

Probleme mit der Parteienpolitik gab es in der Klassengemeinschaft, als das Juniorwahlprojekt durchgeführt wurde. Da gab es Stimmen für das rechte Lager und es wurde von Schülerseite thematisiert. Die Lernenden wissen um die Nähe der Lehrerin zu einer bestimmten Partei und stellen dahingehend Nachfragen wie sie bestimmte Koalitionsverhältnisse sieht. (I10)

Inhalte, die mir sehr, sehr am Herzen liegen, wo ich einfach die Fackel weiter geben möchte, auch Errungenschaften in unserer Menschheitsgeschichte, wo ich die Fackel weiter geben möchte, ... Menschenrechte, Grundrechte“ (I5)

Ziel: Abscheu gegenüber Neonazis (I5)

... Demokratie etwas ist, was es zu schützen gilt (I10)

dass sie nicht großartig interessiert sind, welcher Partei ich angehöre, das ist nicht mehr wichtig, auch im Politikunterricht nicht mehr wichtig (I7).

Weiterführende Fragen und Empfehlungen

Für das professionelle Selbstbild einer PGW-Lehrkraft ist es zentral, mit dem „Paradox der Demokratie“ umgehen zu können. Pädagogische Toleranz für die noch-nicht Toleranten (Wolfgang Hilligen), in der Hoffnung, die Form freier Diskussion werde auch bei denen, die inhaltlich die Abschaffung freier Meinungsäußerung vertreten, für diesen Wert werben. Dass wir es hier durchaus in Einzelfällen mit einem neuralgischen Punkt zu tun haben, zeigen die gelegentliche Ansprache des Themas rechtsextreme Meinungen. Die Schulbehörde hat in

⁴⁰ Vgl. für die 1970er Jahre die Hinweise zu Anfragen der Hamburger Bürgerschaft bei Lutz-Reiner Reuter (1979), siehe Kapitel Lehrplan-Dokumentation.

⁴¹ Hintergrund: Auf der GMK-Fachtagung 16.-18.9.1999 im Landesinstitut für SchulentwicklungI/Hamburg hatte eine Schüleräußerung im Plenum für Aufregung (und Rechtsextremismusverdacht) gesorgt. Der Schüler verlangte, auch Demokratie als Wert müsse „demokratisch“ freigestellt sein, sonst habe man es mit einem Widerspruch und einem Glaubwürdigkeitsproblem zu tun.

Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung immer wieder Unterrichtsmaterialien zur Befassung mit dem Thema Extremismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in allen seinen Formen angeregt (vgl. Ackermann 1993, Tornow 1992).

Einzelne Themenfelder

Propädeutik: Soziales Lernen (Vorlauf Klassen 5-7)

Einen Vorlauf für das Fach PGW in der sechsten und siebten Klasse gibt es konkret an der Schule nicht. Das Fach Geschichte wird, wie vorgegeben, ab der Klasse sechs unterrichtet. (I10)

In Klasse 5 und 6 gibt es das Fach GuG (Globus und Geschichte), in dem integriert Geschichte und Geographie unterrichtet wird mit einem Schwerpunkt in der Antike aufgrund des Schulprofils. Schon dort werden gesellschaftliche Fragen behandelt, z. B. die Demokratie in Griechenland. (I3)
in Geografie werden „mini-wirtschaftliche Aspekte“ angesprochen (I1)

Bereits zum jetzigen Zeitpunkt (2009) haben die Schulen die Möglichkeit, flexibilisierte Stundentafeln zu gestalten. Bildungspolitisch diskutiert, aber ungewiß, ist die Einführung der sechsjährigen Primarschule in Hamburg analog dem Berliner Schulmodell und damit der Beginn der Gymnasien ab Klasse 7 zum Schuljahr 2010-2011. Mit der Umstellung auf die 6jährige Primarschule erhielt die Klasse 7 am Gymnasium eine neue Funktion.

sollte die Selbständigkeit der Schüler fördern, ihre Handlungskompetenz, damit sie sich in der Demokratie beteiligen können (I8)

Klassenrat

Von drei Experten wird die „Klassenratsstunde“ als notwendige Propädeutik des Demokratie-Lernens und des sozialen Lernens explizit ins Gespräch gebracht,

Wichtig ist die Klassenratsstunde jede Woche. Wird ab Klasse 5 von den Schülern organisiert, bis Klasse 10. In der Oberstufe alle 14 Tage Tutorienrat. (I14)

... Klassenstunden setzen. Da lernen Schüler viel mehr Demokratie (z.B. Entscheidung darüber, was die Klasse beim Schulfest für einen Stand macht) (I5)

Demokratie-Lernen nimmt einen hohen Stellenwert im Schulalltag ein: Streitschlichter, Klassenrat, aktive SV, viel Mitsprachemöglichkeit der Schüler (I2)

Weiterführend untersucht werden müsste, inwiefern die Klassenratsstunde mit der PGW-Lehrkraft verbunden wird/ist. Konzepte zum Klassenrat verstehen das Gremium „als gelebte Demokratie, als ein Raum, in dem Schüler/innen und Lehrende nicht *über* Demokratie sprechen, sondern Demokratie verwirklichen ... Schulen, die den Anspruch haben, demokratisch zu sein, sind auf das Gremium Klassenrat angewiesen.“ (Friedrichs 2009, S. 10). Praktische Anregungen zur Einführung eines Klassenrats wurden für Hamburg im Rahmen des Modellversuchs Demokratie lernen und leben u.a. in den Praxisbausteinen zur Demokratiepädagogik reflektiert (Schreiter/Bürger unter Mitarbeit von Rosa/Steiner 2006; vgl. Giese u.a. 2004). Ein Schwerpunktheft von Hamburg macht Schule (2004, Heft 6) informierte über Schul- und Klassensprecherqualifikation. Qualitative empirische Befunde zur

Praxis des Klassenrats zeigen, dass die demokratiepädagogische Bauform Klassenrat eine sorgfältige Qualifikation voraussetzt und kein Selbstläufer ist, denn der Klassenrat kann auch als öffentliches Disziplinierungsinstrument für individuelle „Vergehen“ eingesetzt werden.

Schwierigkeiten mit Schülern gibt es z.T. auf der Disziplinebene. Aber da bietet das Fach die Möglichkeit, die Schüler einzubeziehen, mit ihnen zu diskutieren (I8)

Demokratie- und Projektlernen

Die Schule hat als einzige Institution die Chance, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen und für die Demokratie zu gewinnen. Die Befähigung und Stärkung der Bereitschaft, "an der Gestaltung einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft mitzuwirken" (Hamburger Schulgesetz § 2), ist der Kern des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags.

„Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.“ (John Dewey 1916). „Demokratie ist ein Projekt, das ständig neu generiert werden muss.“ (Wolfgang Edelstein 2005) Das Kennenlernen, Verstehen und Einüben demokratischer Lebensformen (Civic Education) ist also ein Dauerprojekt. Die drei notwendigen Schlüsselkompetenzen „für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende demokratische Gesellschaft“ sind 1. autonome Handlungsfähigkeit, 2. die Fähigkeit zur interaktiven Nutzung von Medien und 3. die Fähigkeit zum Handeln in heterogenen Gruppen (DeSeCo-Studie der OECD 2005). Von den drei großen Unterrichtsformen Lehrgang, Training und Projekt ist das Lernen in Projekten diejenige, in der sich die eben genannten Schlüsselkompetenzen am besten entfalten können. Demokratie- und Projektlernen gehören zusammen. Das gilt für alle Schulstufen, Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete.

Weitere Argumente für den Zusammenhang von Demokratie- und Projektlernen finden sich auf der Website Projektdidaktik & Stadtteilkooperation.

URL: <http://www.li-hamburg.de/abt.lif/bf.1400/bf.1437/index.html> (Zugriff 30.9.2009)

Der Anfang

Der Hamburger Bildungsplan PGW nennt drei mögliche thematische Einstiege:

- Schule
- Jugend
- Politik im Nahbereich

Welche Dramaturgien wählen unsere Experten für den Einstieg in das neue Fach PGW in der 8. Klasse? Was sind ihre Eindrücke und Erfahrungen?

... führte das Fach in Klasse 8 mit den Worten ein: „So, neues Fach, neues Glück“. (I1)

Die Schüler sind sehr erwartungsfroh und haben aber keine Vorstellung, was sie erwartet. An der Motivation der Schüler mangelt es überhaupt nicht! (I15)

Themenkreis: Schule

„Gegenstand politischer Bildung in der Schule ist die Schule!“ – so eine oft zitierte Formel des Politikdidaktikers Ernst-August Roloff. Der Hamburger Bildungsplan PGW gibt am Anfang des Lehrgangs in Klasse 8 dazu die Möglichkeit:

Mitbestimmung in der Schule ist etwas, was ihnen unmittelbar unter den Nägeln brennt, wo Dinge verknüpft sind, die sie interessieren, die sie vielleicht auch nerven an der Schule, dass sie das Gefühl haben, dass sie in manchen Punkten nicht mitbestimmen können, später finden sie vielleicht raus, dass sie nur die richtigen Möglichkeiten nicht kennen (I6)

Zukunftswerkstatt „Schule“ entwickelt (I8)⁴²

Die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion von Schule und Bildung kann zu einem Diskussionsthema auch im Klassenzimmer werden:

Diskussion mit einer stellvertretenden Schulleiterin, die der Ansicht war, man müsse „kundenorientiert“ arbeiten. Für unseren Experten sind dies Schülerinnen und Schüler. Für die stellvertretende Schulleiterin sind es Industrie und Handwerk. Experte hat dies auch einmal mit Schülern diskutiert; auch hier waren einige der Ansicht, Schule liefere ihnen ein Zertifikat, mit dem sie später viel Geld verdienen können. (I5)

Das Hamburger Weltwirtschafts-Archiv (HWWA 2008) hat in Zusammenarbeit mit der Finanzbehörde eine Unterrichtseinheit „Wir gestalten unsere Schule?“ entwickelt.

„Wir gestalten Schule“ ist eine Unterrichtseinheit zu dem Themenfeld „Finanzen und Haushalt“, die vom HWWI im Auftrag der Freien und Hansestadt Hamburg entwickelt wurde.

Sie ist geeignet für den Einsatz in den Fächern PGW (Politik, Gesellschaft, Wirtschaft) an Gymnasien, Gesellschaft an Gesamtschulen sowie Geschichte/Politik an Haupt- und Realschulen und ist ab Klasse 8 einsetzbar. Die Lerneinheit ermöglicht den Zugang zum verbindlichen Unterrichtsinhalt „Schule gestalten“ in der 8. Klasse des Gymnasiums und lässt

⁴² Vgl. zur Zukunftswerkstatt die Materialien in der PGW-Handreichung (Grammes 2005, S. 8).

sich auch an die thematischen Vorgaben der Bildungspläne der anderen Schultypen anbinden. Der Zeitbedarf liegt bei ca. 12 Unterrichtsstunden oder zwei Projekttagen.

„Wir gestalten Schule“ orientiert sich stark an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln in Gruppenarbeit ein Leitbild für ihre (fiktive) Schule, das sie anschließend im Plenum präsentieren. Ziel ist es, die jeweilige Schule langfristig gegenüber den Schulen in der Nachbarschaft zu profilieren, um einer drohenden Schließung entgegenzuwirken. Das für die Gruppenarbeit notwendige Orientierungswissen erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler vorab selbständig an Lernstationen.

Die Unterrichtseinheit fördert Basis, Sach- und Methodenkompetenzen. Die Durchführung von „Wir gestalten Schule“ ist jedoch keine Voraussetzung für die Teilnahme an FidZ.

URL: <http://fidz.org/Welche-weitere-vom-H.26.0.html> (Zugriff: 30.9.2009)⁴³

Exkurs: Schülervertretung

Im Zusammenhang mit der Institution Schule als Gegenstand von PGW-Unterricht ist sind die wahrgenommene und die ausgeübte Partizipation in der Schülervertretung im Rahmen einer demokratischen Schul- und Unterrichtskultur interessant. Von Wolfgang Steiner (Landesinstitut für Lehrerbildung, Hamburg) wurde in diesem Zusammenhang mündlich immer wieder ein Hands-on Kriterium zum Qualitätsmonitoring propagiert: Wird Schülervertretern von Fachlehrern die – ihnen schulrechtlich zustehende – Möglichkeit zur Information der Schülerschaft vor und nach Sitzungen der Schülervertretung ermöglicht und dafür bereitwillig „kostbare“ Unterrichtszeit eingeräumt, auch für das schlichte Verlesen der SV-Protokolle?

Es muß weiteren und notwendigen qualitativen Untersuchungen vorbehalten bleiben, ob mit den folgenden Äußerungen ein symptomatischer Befund wieder wird:

Interessenvertretung ist schwierig, das ist aber auch ein strukturelles Problem. Beratung Schüler in der SV (durch Lehrer) möglich. (I13)

Was bedeutet Demokratie eigentlich für mich, was bedeutet das in der Schule, in meinem täglichen Leben? (I15)

⁴³ Hintergrund: Im Jahr 2006 wurde mit Unterstützung der Schulbehörde das Projekt „Finanzen der Zukunft“ (FidZ) gestartet. Mit Unterstützung der Hamburgischen Bürgerschaft und gefördert aus dem Hamburger Haushalt entwickelte das Hamburger WeltWirtschaftsinstitut (HWWI) ein Unterrichtsangebot für Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schulen Hamburgs. Sie können im Rahmen von FidZ in einem zweitägigen Blockseminar die Mechanismen und Eckpunkte der Hamburger Politik spielerisch kennenlernen. Dank einer Förderung durch die Stadt Hamburg entwickelte das HWWI ein ungewöhnliches Angebot. Schüler spielen zwei Tage lang Politiker und treffen dabei alle maßgeblichen Entscheidungen der Hamburger Politik. Ein Computersimulationsprogramm stellt die Schülerinnen und Schüler – wie in der realen Politik – ständig vor neue Aufgaben. Gleichzeitig werden die finanzpolitischen Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler über Rechenmodelle in die Zukunft fortgeschrieben, sodass die Folgen der politischen Entscheidungen wie im Zeitraffer verkürzt sichtbar werden. Das Angebot wird seit Sommer 2009 von Hamburgs Schulen wahrgenommen.

Welche Bedeutung hat Demokratie-Lernen in der Schulkultur? Keine. (I12)

eher nicht so lebendig (I15)

Demokratie-Lernen hat, glaube ich, keine große Bedeutung an der Schule. Die Schüler-Mitgestaltung funktioniert, es finden Wahlen statt, sie kriegen Unterstützung, aber es gibt keine Verzahnung zum PGW-Unterricht. (I7)

Schülervertretung an der Schule funktioniert nicht gut, da sie dafür genutzt wird, sich zu profilieren (I5)

Aufgabe, "school spirit hochhalten" durch Produktion von T-Shirts und 1x im Jahr ein Sommerfest, grauenhaft ... (I11)

Schüler haben den Eindruck, dass Anspruch und Wirklichkeit auseinandergehen und wenn es hart auf hart geht, sitzen die Erwachsenen am längeren Hebel. (I13)

Es ist nicht sicher, ob es sich um zufallsbedingte Eindrücke aus der gymnasialen Demokratie-Kultur handelt, die aus Schülersicht positiver empfunden und bewertet würden. Auch dies muss weiteren Untersuchungen vorbehalten bleiben. Angelehnt werden könnte eine solche Studie an eine neuere qualitative Bestandaufnahme zur Schülervertretung, die für das benachbarte Bundesland Schleswig-Holstein durchgeführt wurde (Freitag 2006). Eine Replikationsstudie für Hamburg wäre sinnvoll.

Die Hamburger Schülerinnenkammer verfügt auf regionaler Ebene über qualitativ hochwertiges und praxisgerechtes Material und Schulungsangebote, die von allen (!) Gymnasien genutzt werden sollten. Es werden regelmäßig Schulungen für Klassensprecher und Schülersprecher angeboten (vgl. I2).

Eine Dokumentation und Analyse von "Schülerzeitschriften" an Hamburger Gymnasien würde ebenfalls differenzierte Einblick in lokale Schulkulturen beisteuern.

Themenkreis: Politik im Nahbereich

Für das Thema „Politik im Nahbereich“ liegen nur wenige Unterrichtsmaterialien vor, die speziell auf Hamburg und den Bildungsplan zugeschnitten sind.⁴⁴ Das Material der Landeszentrale für politische Bildung, Hamburg, zum politischen System des Stadtstaates (Bake/Hennings/Kiupel 2008) sei sehr stark institutionenkundlich orientiert und richte sich stärker an Erwachsene:

... dass das LI hier keine UE liefert!? Das findet sich schließlich in keinem einzigen Schulbuch. (I12)

Aktuelle Beispiele aus dem Nahraum, die aktive Erkundung des eigenen Stadtteils dienen als Einstieg im PGW-Unterricht:

... in meinem Unterricht war dies zuletzt der Fall des Abrisses des **Bismarckbades**.⁴⁵ Hier hatte es ein Volksbegehren mit einer Mehrheit gegen die Schließung und den Abriss gegeben, dennoch war das Bad abgerissen worden. Hier haben sich die Schüler mit den Argumenten der Akteure vertraut gemacht und eine Bürgerschaftssitzung zum Thema simuliert – hier machten einige Schüler die Erfahrung, dass sie auch Meinungen vertreten mussten, die von ihrer eigenen abweichen. Die Simulation habe dem überwiegenden Teil der Schüler Spaß gemacht. Eine Zäsur gab es im Unterricht jedoch, als wieder „**die Kurve**“ zu der Einarbeitung in die Verfahrenweisen eines politischen Prozesses genommen werden musste. (I5)

... mit beobachten zur Infrastruktur/Bebauungen anfangen. Was da Probleme sind, wo die Schüler Handlungsbedarf sehen. Was sie als Jugendliche interessiert (I6)

In Bulgarien (auf einer Comenius-Schülerbegegnung mit bulgarischen Schülern und Schülerinnen) haben die Schüler z.B. Koopmanns Methode⁴⁶ entsprechend einen Radweg geplant und versucht das umzusetzen – hier sehe ich Möglichkeiten. (I8)

Projekt Aktive Bürger: 10 Schritte

Junge Menschen schlüpfen in die Rolle von Mini-Sozialwissenschaftlern, die als "Gemeindedetektive" kommunalpolitische Probleme in 10 Schritten untersuchen:

1. Probleme sammeln
2. Ein Problem bestimmen [Gemeinsame Planung]
3. Informationen sammeln
4. Andere Lösungsansätze prüfen
5. Einen Lösungsweg entwickeln
6. Aktionsplan erstellen
7. Eine Ausstellung vorbereiten
8. Die Ausstellung präsentieren
9. Das Problem anpacken
10. Erfahrungen reflektieren [Meta-Lernphase]

⁴⁴ Bereits zum Lehrplan von 1968/1969 wurde bemerkt, dass hier „Machtmechanismen und Herrschaftsstrukturen eine größere Rolle spielten als der Staat ... Diese dienen jenen vor allem als Gegenstände zur Erarbeitung machtpolitischer Wirkungs- und Funktionszusammenhänge. Infolgedessen sind Staat und Kommunen als ordnungspolitische Institutionen nur spärlich vertreten.“ (Mickel 1971, S. 145)

⁴⁵ Vgl. Andreas Petrik: Schwimmbad oder Einkaufszentrum? Schüler simulieren einen lokalpolitischen Entscheidungsprozess. In: Praxis Politik 4/2006, S. 14-19. Das Bismarckbad wurde 1911 erbaut und Ende 2005 trotz Protest der Altonaer Bevölkerung geschlossen.

⁴⁶ Siehe Kasten: Projekt Aktive Bürger: 10 Schritte.

11. Schritt Verantwortungsübernahme, z.B. in einem dauerhaften Service Learning.

Koopmann, Klaus (Bremen), nach einer Vorlage des Center for Civic Education: Projekt: Aktive Bürger. Eine Arbeitsmappe. Mühlheim: Verlag an der Ruhr 2001 (am: We the people, Calabasas 1996)

Themenkreis: Familie, Jugend, Freizeit (Sozialisation)

Der Themenkreis „Sozialisation“ spielte in der Lehrplangeneration der 1970er Jahre eine große Rolle (Stichworte: Bildungsreform, Chancengleichheit, vgl. Speck 1995). In den Hamburger Lehrplänen war er traditionell in der Vorstufe (Einführungsphase) angesiedelt als Vorbereitung auf die freien Sozialformen und Wahlmöglichkeiten der Oberstufe mit ihren Grund- und Leistungskursen. Die Inhalte von Klassenstufe 11 müssen mit der geplanten Einführung des Gy8 umverteilt werden oder sie werden entfallen. Der Themenkreis ist in die 10. Klasse vorgezogen worden. Insgesamt scheint das Thema Sozialisation nicht mehr so lebendig zu sein wie früher (vgl. den Lehrplan Politik II im Anhang):

Thema Familie geht gut. Fragen wie: Was ist mir wichtig an meiner Familie? Was hält Freundschaften zusammen? Das ist etwas, was Schüler in der **Pubertät** einfach sehr interessiert. Das sind ja auch alles Themen, die da bei PGW auf dem Programm stehen (I6)

„Ganzheitlicher“ Anfang: Gesellschaftsgründungen

Prof. Andreas Petrik (seit 2008: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) hat als Studienrat am Corvey-Gymnasium und Mitglied im Graduiertenkolleg Bildungsgangforschung der Fakultät Erziehungswissenschaft der UHH zusammen mit Dr. Horst Leps (Gymnasium Ohlstedt) und Prof. Christoph Berg (Universität Marburg) eine genetische Politikdidaktik/Lehrkustdidaktik entwickelt. Im Zentrum steht das Lehrstück "Dorfgründung" (Petrik 2007). Das Lehrstück ist inzwischen durch mehrere Lehrerfortbildungen am Landesinstitut für Lehrerbildung disseminiert worden und an mehreren Standorten im Schulcurriculum verankert (Corvey-Gymnasium, Lohmühlen Gymnasium, Gymnasium Ohlstedt u.a.).

Themenkreis Parlamentarische Demokratie („Institutionenkunde“)

Als Ziel wird angegeben

Grundverständnis von unserem parlamentarischen System - kritisches Verständnis (I9)

Die damit verbundene Frage nach dem angemessenen Stellenwert sog. institutionenkundlichen Wissens beschäftigt die Fachdidaktik von Anfang an. Damit zusammen hängt ein ungeklärter, wenig differenzierter Wissensbegriff.⁴⁷ Institutionenkunde kann sich beziehen auf

- Namen (Angela Merkel, Horst Köhler, die Bezirksamtsleiterin ...)
- Daten (1968, 1989, 11. September 2001 ...)
- Orte (Rathaus, Deutscher Bundestag, Reichstag ...)
- Verfahren (imperatives Mandat, Zivilprozeß ...)
- Fach-Begriffe (Fraktion, Opposition ...)
- Kategorien (Sinnorientierung, z.B. Repräsentation, Gewaltenteilung ...)

Das isolierte Lernen von Namen und Fachbegriffen führt in der Regel nicht zum nachhaltigen Aufbau eines Netzwerkes von Vorstellungen. Eine grundlegende „political literacy“ - bestimmte Namen schon mal gehört haben – als ein Koordinatensystem ist aber notwendig. Ein Experte berichtet von der „Kunst des Ganzen“, „da eine Balance zu finden“ zwischen Namen, Fach-Begriffen und kategorialem Sinnverstehen (System, Zusammenhangswissen):

Auf keinen Fall halte ich es für erstrebenswert, dass Schüler die Grundrechte von A bis Z auswendig aufsagen können, die Bundespräsidenten in der richtigen Reihenfolge – natürlich sollten sie bestimmte Namen da schon mal gehört haben. Aber das ist zweitrangig, das sind Dinge, die man sich nebenbei merkt, wenn man Interesse an einer Kontroverse hat. Ich frag mich dann manchmal, ob mein Unterricht das zu wenig fokussiert, Zahlen-, Daten-, Faktenwissen, dann weiß ich aber, dass es bei manchen Kollegen sehr im Vordergrund steht und die wichtigsten Erkenntnisse und Einsichten auf der Ebene dabei herumkommen und die Schüler relativ schnell angeödet sind von dem Fach. Nach längerer Zeit merkt man dann, dass bei den Schülern doch von den Einsichten einiges hängen geblieben ist, wogegen die Zahlen, Daten, Fakten schnell wieder weg sind. Die Kunst des Ganzen ist da eine Balance zu finden. Wenn das Faktenwissen zu sehr in den Hintergrund rückt, haben die Schüler den Eindruck, man labert und diskutiert nur und die Inhalte geraten in Vergessenheit. Andererseits ist es auch nicht erstrebenswert, die Schüler nur mit Definitionen vollzuknallen.

(I6)

Institutionenlehre ist nicht notwendig an diese Lehrplaneinheit „Politisches System“ gebunden, sondern kann an jedem Thema erarbeitet werden. Bei dieser Einheit wird das

⁴⁷ Vgl. die Diskussion, die sich um Konzepte von Allgemeinwissen/Allgemeinbildung entzündet hat, die der Hamburger Anglist und Shakespeare-Forscher Prof. Dietrich Schwanitz mit seinem Buch „Bildung. Alles was man wissen muss“ (2004) ausgelöst hatte.

Thema jedoch am häufigsten angesprochen. Das Kernthema Parlamentarische Demokratie wird als schwierig empfunden: Institutionenkunde sei „tot“ (I14).

Bereich Institutionenkunde in Klasse 10 lief nicht so gut, da sich die Schüler nicht für das Thema interessierten und auch schwer zu motivieren waren. (I2)

Politische Themen werden durch aktuelle Anlässe wie Wahlen gut unterrichtbar, sonst wirkt der „P-Bereich auch trocken“. (I1)

Die Einheit Demokratie sei die unbeliebteste weil trockenste Einheit, in welcher ausschließlich Wissen abgefragt würde. (I9)

Auf die größte Ablehnung stoßen die Themenbereiche Parlamentarische Demokratie und Politisches System. Sie laufen zumeist auf Institutionenkunde hinaus. Hier gibt es Tendenzen zur Meinungsfalle – häufig begegnet man Stammtischparolen wie „die da oben“. Mehr Interesse entwickeln die Schüler jedoch bei Aufgaben, die handlungsorientiert sind, wie z.B. „Gründet eine Partei! Entwickelt ein Programm! (I5)

Die Lehrkräfte erproben unterschiedliche methodische Varianten für die Institutionenkunde, z.B. Stationen-Lernen oder Schülerreferate:

Institutionenlernen als Stationenlernen aus dem Buch „Politik erleben“ (Schöningh) (I8)

Parlamentarische Demokratie nach *Floren* gemacht, Lehrbuch. Kurzreferate: Bundestag, Bundesrat ... (I11)

Regelmäßige Anlässe zur Thematisierung politischer Institutionen bieten anstehende Wahlen auf Landes-, Bundes- oder europäischer Ebene (www.wahltermine.de).⁴⁸⁴⁹ Das langfristige Timing ist wichtig – und eine Aufgabe der PGW-Fachkonferenzen! Über den Hamburger Bildungsserver können gezielt Impulse zum sog. politikbegleitenden PGW-Unterricht gesetzt werden (z.B. zur Europawahl 2009):

Themen im Bereich Politik waren durch den aktuellen Bezug zur Hamburger Bürgerschaftswahl sehr beliebt. Es wurde deutlich, dass die Gestaltung der Stadt vom Interesse jedes Einzelnen abhängt. Das war sehr guter Unterricht. Das Interesse war auch groß! (I3)

Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe sind noch nicht wahlberechtigt. Eine Methode ist die Durchführung einer Juniorwahl (www.juniorwahl.de) als typische Umsetzung eines sog. politik-begleitenden Unterrichts. SuS üben und Erleben Demokratie parallel zu Landtagswahlen, Bundestagswahlen und Europawahlen durch simulierte Wahlen, die im Unterricht inhaltlich vorbereitet und durchgeführt werden. Etwa einen Monat begleiten die Schülerinnen und Schüler ab Klassenstufe 7 aller Schulformen das Projekt:

An der Schule fand eine **Juniorwahl** statt. Nur wenige empfanden dies als Beschäftigungsveranstaltung, sondern es kam zu sehr reflektierten Stimmabgaben und es kam zum Teil zu pointierten anderen Ergebnissen als die späteren wirklichen Wahlergebnisse des Stadtteils. (I3)

... aktuell zur Landtagswahl am 24.2.2008: (Gab es eine Absprache der Fachgruppe?) Das versteht sich, wird nicht organisiert (I11)

⁴⁸ Der Lehrplan Sozialkunde von 1974 (Anhang) nennt diese Methode des politikbegleitenden Unterrichts unter den methodischen Hinweisen zum Themengebiet Öffentliche Aufgaben und Entscheidungen (Themen zur Wahl) „Schattenpolitik“: „Bildung eines Gremiums, das die gleichen Probleme bespricht wie das wirkliche Gremium (z.B. Ortsausschuß) und mit diesem in kritischem und informatorischem Austausch steht. (S. 29)

⁴⁹ Der Lehrplan Sozialkunde von 1974 gibt hierzu die Vorschrift: „Klasse 9 oder 10, wenn Wahlen stattfinden. 10 Stunden.“ (S. 31)

Juniorwahl 2009 - so wählte Corvey

Hohe Beteiligung bei der Juniorwahl

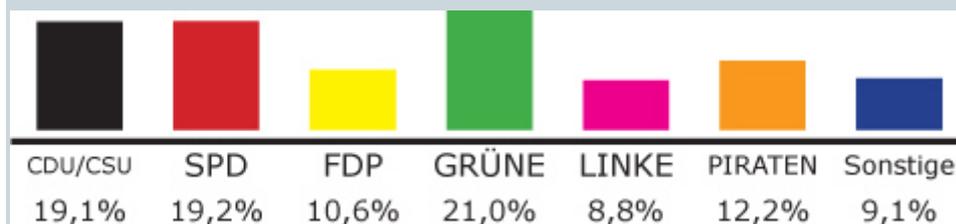
Deutlich besser als bei der "großen" Bundestagswahl war schon einmal die Wahlbeteiligung unserer Schülerinnen und Schüler. Von 450 Wahlberechtigten gaben 395 ihre Stimmen ab - eine Beteiligung von fast 88 Prozent!

Wäre es nach Corvey gegangen, hätte Danial Ilkhanipour, der in seinem Wahlkreis Hamburg-Eimsbüttel über 20 Prozentpunkte verlor, den ersten Platz gemacht. Mit 158 Erststimmen ließ er Krista Sager von den Grünen (106 Stimmen) und erst recht Rüdiger Kruse von der CDU (52 Stimmen) weit hinter sich. Ob das an seinem Auftritt bei den Lokstedter Gesprächen, dem Wahl-Hearing in unserer Aula lag, an dem er am 17. September teilnahm?

Piraten viertstärkste Kraft

Nach Zweitstimmen lagen indes die Grünen ganz vorn: 115 Zweitstimmen kassierte die Partei, vor 92 für die SPD, 62 für die CDU und 42 für die ... Überraschung: PIRATEN. Westerwelles erfolgreiche FDP rangiert mit 22 Stimmen noch hinter der LINKEN (37).

Der Sieg der Grünen ist übrigens typisch auch für das Gesamtergebnis der Juniorwahl auf Bundesebene. Hier ist es abgebildet:



(Änderungsdatum: 09.10.09)

URL: <http://www.corvey.hamburg.de/index.php/article/detail/4311>

Die immer wieder aufkommende Diskussion über ein Wahlrecht mit 16 Jahren kann zum selbst-reflexiven Unterrichtsthema gemacht werden.

Weiterführende Fragen und Empfehlungen

Welche Rolle spielen kommunalpolitische Zugänge in Klasse 8? Stellt „Politik im Nahbereich“ den für den Anfang motivierenden lebensweltlichen Bezug her? Oder sind Fragen der Bezirks- oder Landespolitik nicht im Aufmerksamkeitshorizont der 13-/14-Jährigen und in der Sprache der Jugendlichen eher „Abtörner“? Ist vielleicht eine globale Perspektive faszinierender und in der globalen Welt „näher“ an der Lebenswelt? Da die Themenverteilung nach Jahrgangsstufen nur ein Vorschlag des Bildungsplanes ist, kann alternativ auch ein Zugang und Einsteig über globale Fragen versucht werden. Darüber könnte ein Fachprofil ausgeprägt werden, das im globalen Lernen verankert ist (vgl. Aufgabengebiete des Hamburger Bildungsplans).

Von einem Experten wird das Fehlverstehen angesprochen, wenn hauseigene Vertreterwahlen (Schülervvertretung) umstandslos auf die Makroebene des politischen Systems übertragen werden:

Transfer von der Unterrichtseinheit parlamentarische Demokratie, Volksvertretung, Wahlen zu den hauseigenen Vertreterwahlen sieht der Lehrer in seiner Schülerschaft nicht als gegeben (I9)

Themenkreis Recht

Bereits in den 1970er Jahren hat Hamburg Initiativen für eine Weiterbildung zum Lehrer für Rechtskunde gestartet.⁵⁰ Zum Zeitpunkt des Monitoring sind allerdings keine Wahlkurse zum Thema Recht in der Mittelstufe der Gymnasien in Hamburg bekannt. Dies gilt im Moment auch für die ausgebildeten Profile in der gymnasialen Oberstufe. Im Rahmen der Aufgabenfelder ist Sozial- und Rechtserziehung eigenständig verankert (siehe Dokumentation der Lehrpläne).

Der Bildungsplan unterteilt das Themenfeld Recht in mehrere Ebenen: Rahmenordnung (Verfassung), Rechtssystem (Gerichte), hier Strafrecht/Jugendstrafrecht und andere Rechtsbereiche (Zivilrecht, Arbeitsrecht).

Verfassung: Grundgesetz

Verfassungstexte als Rahmenordnungen können zum klassischen Textkanon im PGW-Unterricht gerechnet werden. Da Verfassungen sich an alle Bürgerinnen und Bürger richten, sind sie in verständlicher Sprache gehalten. Welche Erfahrungen berichten unsere Experten?

Das Grundgesetz, das kam auf jeden Fall auch vor. (I6)

Grundgesetz: im "ersten Schuljahr" mit einzelnen Artikeln gearbeitet, mal hochgehalten, "das ist es!"

(in Thüringen hatte jeder Schüler ein GG und in PGW immer dabei) (I15)

Jeder Schüler bekommt natürlich ein Grundgesetz für zu Hause, das muss schon sein (I1)

Wir sehen alle die unheimliche Dringlichkeit, aber wir drücken das momentan rein: „Was sagt das GG dazu?“ ist ein automatischer Reflex, den wir drauf haben, aber „rangeklatscht“. Ausgelöst durch das Zentral-Abitur/Leistungskurse, dort im Erwartungshorizont: Einbettung in den GG-Rahmen bei jeder Aufgabenstellung. So ging es von oben nach unten ... wir machen's halt jetzt ... (I14)

GG letztlich in einer kleinen Klassenfeier überreicht ...das hatte schon seine Wirkung, die Schüler betrachteten es dann etwas ehrfürchtiger, hatten es auch in den folgenden Wochen immer dabei, gingen schonend damit um (I12)

Wir haben uns das Grundgesetz angeschaut und geguckt, in welchem Kontext in das entstanden? Welche Grundrechte sind für die Schüler am wichtigsten? Da ging es um eine Hierarchisierung und deren Begründung. Dann haben wir uns Streitfälle rausgenommen, Dilemmasituation angeguckt, da gab es ja in der Presse die Stammzellendebatte, da war ja in der Diskussion, inwiefern man auch in Deutschland Eizellen einsetzen darf. Da haben wir diskutiert auf der einen Seite mit der Würde des Menschen und auf der anderen mit dem medizinischen Fortschritt mit dem Bestreben den Menschen zu helfen. Was steht da im Vordergrund? Oder auch Kopftuchverbot. Gleichheit der Religionen, Freiheit des Einzelnen und wann fängt die Beschränkung des anderen an? (I13)

Andere Verfassungen werden nicht genannt. In Abstimmung mit dem Fach Geschichte wäre in der Mittelstufe möglich z.B.

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

- Federalist Papers u.a. Dies öffnet die Möglichkeit zum historischen oder internationalen

Vergleich von Regelungen/Ordnungen.

⁵⁰ Vgl. die dokumentierte Videoaufzeichnung zum Thema „Das geschenkte Mofa“ in einer 9. Klasse des damaligen Hartsprung in Hamburg durch den Lehrer Johannes Beecken. Diese Stunde ist als Wortprotokoll dokumentiert und interpretiert in Grammes 1998, S. 513-540.

Rechtssystem: Strafrecht

Das Thema Recht wird mit „Strafrecht“ identifiziert und wird unter den Beispielen von unseren Experten häufig herangezogen. Es besteht der Eindruck, dass das Thema „gut geht“. Dies wird im Folgenden mit positiven Wissensbeständen bei diesem Thema verknüpft. Dies ist für die 13/14jährigen altersgerecht –

Die Gerichtseinheit wird sehr gerne gemocht. Da geht es um richtig oder nicht-richtig; da wird die Frage nach Gerechtigkeit gestellt, da wird engagiert bei der Richterin nachgefragt. (I9)

Ein typischer und professioneller Ablaufplan einer UE Recht wird berichtet:

Die Schüler bringen Rechtsfälle, die sie in einer Zeitung gefunden haben, mit in den Unterricht. Im Unterricht wird untersucht, welche Motive sich hinter diesen Straftaten verbergen können, es wird ein Täterprofil erstellt. An dieser Stelle werden Begriffe wie Motiv, Tatbestand, Straftäter, Straf- und Zivilrecht benannt und erklärt. Diese wurden an der Tafel festgehalten ... Im speziellen Fall wurde eine Gerichtsverhandlung besucht, es fand eine Expertenbefragung (Einladung eines Jugendrichters) statt. Mittels eines Schülers, dessen Vater Richter ist, konnten auch auf Schülerseite Erfahrungen aus der Rechtswelt in den Unterricht gebracht werden. (I10)

Auf der Altersstufe der 13/14jährigen trifft das Thema auf eine entwicklungspsychologische Disposition, die als „Rechts-Positivismus“ charakterisiert werden kann: Interesse an Fakten und Details der Fälle sowie eine Erwartung sicherer Urteile, die Unsicherheit im gesellschaftlichen Zusammenleben klären sollen. Damit verbunden ist ein typischer „Verständnisknoten“, ein Fehlverstehen: Recht sei gesetzt und mithin unveränderbar (Positivismus-Falle). Dieses Fehlverstehen ist als Durchgangsstadium notwendig, muß aber für ein Tiefenverstehen später dahingehend weiterentwickelt werden, dass auch Rechtsordnungen sich verändern:

Unterrichtseinheit zum Thema Kriminalität: eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema führt oft zu vorsichtigeren und reflektierteren Antworten auf Fragen, die auf den ersten Blick nur eine Meinung zuließen. (I3)

Aus entwicklungspsychologischer Sicht kann die Gerechtigkeitsdimension des Themas Recht in der Klassenstufe 8 als „verfrüht“ gekennzeichnet werden:

(Recht in Klasse 8:) Schwierig, ich bin nach wie vor der Auffassung, dass in 8 nur elementare Rechtsinformationen vom Typ „Wann darf ich was? Was kann ich machen, wenn der neue iPod kaputt ist?“ gehören und keine Prozesssimulation. Ich hab das jedenfalls nie gut hinbekommen, ich mache lieber meine Rechtskunde-Woche Ende der Klasse 10, in der dann alle Schüler 2x ins Gericht gehen und 2x dann Prozesse gespielt werden (vgl. Abb. 9). (I12)

Deshalb wird ein doppelter Durchgang durch das Thema Recht empfohlen:

Recht in Recht 1 und Recht 2 aufteilen, aber das ist ja nach dem neuen „Petrik-Plan“ eh Sache der Fachkonferenzen, bei uns schon so beschlossen. (I12)

Gerichtserkundung

Gerichtserkundung müssen mehr sein als ein bloßer „Gerichts-Besuch“, bei dem motivational vielleicht sogar auf einen erwartbaren Schock-Effekt gesetzt wird. Da in der Regel Strafprozesse beobachtet werden, entsteht sonst die Gefahr, dass Recht ausschliesslich mit einer – aus Sicht der Pädagogen - präventiv gedachten Sensationswirkung verknüpft wird. Eine solche Wahrnehmung muß spätestens in der anschliessenden Reflexion aufgebrochen werden:

einige Aspekte der Gerichtserkundung „beeindruckend“ auf die Schüler gewirkt (I1)
mit einem großen, wenn auch teilweise fehlerhaften Wissen aus den nachmittäglichen Gerichtsshows in der Klasse saßen (I2)

Inwieweit unter den Experten solche Fehlerwartungen an die Rolle der Gerichtserkundung vorhanden sind, bleibt offen: die Erwartung einer Präventionswirkung durch „Schock“, „Zoo-Effekt“, fehlende Thematisierung des machtkritischer Aspekte juristischer Kommunikation vor Gericht. Möglicherweise verbinden – vor allem nicht sozialwissenschaftlich-kritisch geschulte? - Lehrkräfte mit dem Thema eine präventive erzieherische Intention: Jugendliche Abschrecken durch das Aufzeigen der Folgen von Kriminalität. Das könnte im folgenden Zitat mit „moralischer Gesichtspunkt“ gemeint sein:

Lernende gehen immer eher vom moralischen Gesichtspunkt an beispielsweise Rechtsfragen heran (I9)
... in der Rechtseinheit hatte ich einen Artikel mitgebracht über Selbstjustiz. Da war in einem Ort ein Auto geklaut worden und es wurde gemunkelt, das sei der und der gewesen und dann wurde der in der Nacht aus seinem Haus geholt und an einen Marterpfahl gebunden. Da haben wir über die Beweggründe gesprochen, die die Menschen da bewegen. Da kam der Begriff Selbstjustiz auf und die Frage: Ist das in Ordnung? Wo führt das hin, wenn das alle so machen? Welche Regeln brauchen wir eigentlich, damit wir irgendwie geschützt sind vor möglicherweise ja auch willkürlicher Selbstjustiz. (I6)

Die Hamburger Gerichte bieten Hilfen zur Vorbereitung von Erkundungen. Die als Hausordnung verteilten Verhaltensregeln können aber den Eindruck des Sensationellen verstärken. Eine 1. Staatsexamensarbeit (Inke Neumann) dokumentiert Erfahrungsberichte (einsehbar bei den Verfassern).

Weiterführende Fragen und Empfehlungen

Zentrale Verfassungsfeiern wurden in der Weimarer Republik ab 1925 in Hamburg durch die Oberschulbehörde durchgeführt. Sie erhoffte sich durch die Feiern eine staatsbürgerliche Bildung und emotionale Identifikation mit der Demokratie (vgl. Ruffer 1997, S. 29) Entsprechende Rituale sind in der deutschen Schulkultur heute ungewöhnlich, obwohl in anderen westlichen Demokratien Flaggenappelle u.a. zur Schulkultur selbstverständlich dazu

gehören. Trotz dieser Ambivalenz könnte überlegt werden, ob der kanonische Text des Grundgesetzes als normativer Sachtext (Ganzschrift) stärker in den Mittelpunkt des Faches PGW gestellt werden kann.

Auf der Homepage eines Experten wird am Beispiel einer rechtskundlichen Projektwoche Material zugänglich gemacht, wie auch die anderen Zweige der Gerichtsbarkeit neben dem Strafrecht altersgerecht thematisiert werden können (Abb. 9).

Abb. 9: Rechtskunde-Woche am Beispiel Gymnasium Ohlstedt

<i>Montag</i>	<i>Dienstag</i>	<i>Mittwoch</i>	<i>Donnerstag</i>	<i>Freitag</i>
Gerichtsbesuch (Strafrecht) Einführung Strafrecht	Simulation Strafrecht Strafverfahren	Gerichtsbesuch (Vertragsrecht)	Einführung Kaufvertrag, und Recht der Allgemeinen Geschäftsbedingungen	Auswertung
Beobachtungsaufträge!	Politische Fragen der Prävention	Beobachtungsaufträge!	Simulation Vertragsstreit Zivilgerichtsverfahren	Diskussion mit juristischen Fachleuten

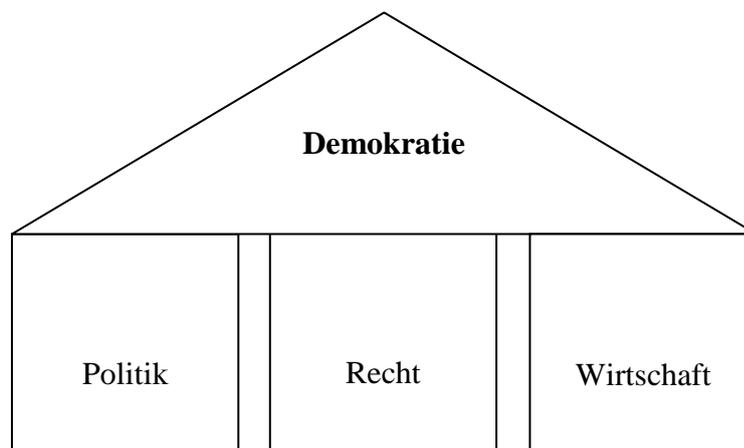
Horst Leps, 29.03.05, Gymnasium Ohlstedt

Quelle: <http://www.leps.de/recht/rk-projekt.pdf> (Zugriff: 30.9.2009)

Die Begründung für die Erkundung von Strafprozessen lautet meist, diese seien leichter zugänglich und verständlich. Die Zivilgerichtsbarkeit gilt aufgrund der Aktenförmigkeit der Prozessführung als kaum nachvollziehbar. Eine Ausnahme stellen, bei guter Vorbereitung, Arbeitsgerichtsverfahren. Das Zivilrechtsverfahren kann medial oder über eine Simulation in eine rechtskundliche Studienwoche einbezogen werden.

Säule: Politik – Wirtschaft – Recht, Gesellschaft als Basis

Abb. 10: Drei-Säulen-Modell - Variante



Themenkreis Wirtschaft

Während der Einführung des Faches PGW wurde zwischen Wirtschaftsdidaktik und Politikdidaktik eine bundesweite Kontroverse um die Anteile der sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen am Fach ausgetragen (vgl. die Fachgesellschaften DeGeoB und GPJE/DVPB; vgl. Speck 2008). In dieser Kontroverse zwischen Politikdidaktik und allgemeinbildender Wirtschaftsdidaktik geht es um inhaltliche Positionen sowie fachpolitisch um Stundenanteile (vgl. Hedtke 2002). In Hamburg hat die Integration von ökonomischer und politischer Bildung eine lange Tradition. In der akademischen Lehrerbildung an der Universität Hamburg stehen dafür seit den 1960er Jahren Namen von Sozialwissenschaftlern wie Hans-Dieter Ortlieb oder Hans-Hermann Hartwich, der langjährige federführende Herausgeber der Zeitschrift *Gegenwartskunde*. Wirtschafts- und sozialpolitische Modellcurricula sind gerade in den 1960er Jahren aus der damaligen Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) hervorgegangen; sie haben den Status klassischer Unterrichtsmodelle (Ortlieb 1960, Ortlieb/Dörge 1964, Endlich 1972, Hartwich 1985/1977).

Curriculares Aufbauprinzip des PGW-Bildungsplanes ist ein nicht-hierarchisches Verhältnis der gesellschaftlichen Teilsysteme. Weder gilt ein Primat der Politik noch ein Primat der Wirtschaft, sondern die gesellschaftlichen Teilsysteme sollen sich jeweils reflexiv befragen und relativieren/begrenzen – eine bildungstheoretisch umgesetzte Pluralismuskonzeption. Die mit dem Wechsel der Namensgebung von „Sozialkunde“ zu „PGW“ auch in der Fachbezeichnung sichtbare Integration des Lernfeldes Wirtschaft in die Fächergruppe bildete 2004 durchaus einen bundesweiten Trendsetter.⁵¹

Die Integration des Themenfeldes Wirtschaft bedeutet zunächst eine Ausweitung des Stoffumfanges, wobei der Gegenstand zugleich als schwierig gilt. Wirtschaft gilt allgemein als ein komplexes Thema und „trocken“. Dadurch könnten für SuS die Zugangsschwellen zum Fach noch weiter erhöht worden sein. Diese Befürchtung bezüglich der Motivation der SuS scheint aber in der Mehrzahl der Fälle widerlegt zu werden:

Wirtschaft - zunächst gedacht, Thema würde nicht auf große Vorliebe bei den Schülern treffen (I14)
Wird meist als wichtig erlebt. Hier erfährt man, was man im Leben brauchen kann als Kunde oder wie ein Betrieb funktioniert. (I12)

⁵¹ Die in Bayern und Thüringen schon seit längerem bestehende Variante eines von Sozialkunde in der Mittelstufe getrennt unterrichteten Faches „Wirtschaft und Recht“ (mit jeweils minimalen Stundenanteilen) wird von den Experten nicht erwogen.

Die Lehrkräfte empfinden ein Defizit in ihrer fachlichen Qualifikation:

Von den drei großen Themenblöcken fühle ich mich im Bereich Wirtschaft am wenigsten gut ausgebildet (I14)
Wirtschaftssequenz: "durchstolpert", frustrierend, weil kein gutes Material (I11)
Geht es dann darüber hinaus ins Internationale, fehlt mir ein gutes Stück die Kompetenz, da an die zentralen Fragen heran zu kommen. Das wird dann oberflächlich, auch etwas moralisierend. Und da gehe ich dann schnell wieder weg. (I12)

Inwieweit die Themenblöcke Wirtschaft I und II, evtl. als Block zusammengefasst, zu Anfang Klasse 9 als Vorbereitung auf das Betriebspraktikum genutzt werden können, wurde nicht systematisch erfasst (vgl. das Aufgabengebiet Berufsorientierung und den Vorschlag in I14). Aufschluß würde eine Befragung der schulischen Koordinatoren für Berufsberatung/Betriebspraktikum geben (vgl. Erdmann 1987).

Wie beurteilen die Experten das Schulbuchangebot und Unterrichtsmaterialien für den Themenbereich?:

Kaminski: grauenhaft, langweilig, kleinschrittig (I11)
Zeitschrift Wirtschaft und Unterricht (I11)

Siegel „Schule mit vorbildlicher Berufsorientierung“

Die Zusammenarbeit beim Siegel schilderten eindrucksvoll Gudrun Wiesner-Wehde, Lehrerin am Ohmoor-Gymnasium, Thorsten Bräuer, Schulleiter an der Schule Am Altonaer Volkspark, sowie Hans-Peter Meinhold und Jens Engel, beide Ausbildungsleiter. „Das Siegel hat die Schule in der Öffentlichkeit noch weiter bekannt gemacht. Oft werden wir von Eltern auf das Siegel angesprochen“, so Gudrun Wiesner-Wehde. Und Thorsten Bräuer ergänzte: „Das Siegel hat uns nicht nur zu einer Bestandsaufnahme veranlasst. Es hat auch, nachdem wir es erlangt haben, das gesamte Kollegium motiviert und uns zu weiteren Anstrengungen veranlasst. So haben wir uns seitdem z. B. noch weiter im Stadtteil vernetzt.“ Die beiden Ausbildungsleiter erläuterten ihr Engagement, als Jury-Mitglieder aktiv zu sein. „Ich habe bei den Audits interessante Einblicke in Schule erhalten. Viele Kollegien sind sehr engagiert in der Berufsorientierung und haben ein systematisches Curriculum aufgebaut.“, berichtete Jens Engel von der Helm AG. Einhellig rieten die Beteiligten anderen Schulen, sich ebenfalls zu bewerben.

„Für die Schulen der ersten Runde ist auf jeden Fall klar: Wir werden uns rezertifizieren lassen“, so Gudrun-Wiesner-Wehde.

www.schule-wirtschaft-hamburg.de/schulewirtschaft/siegel/berichte/qualitaetsiegel-bericht11.pdf (Zugriff 30.9.2009)

Weiterführende Fragen und Empfehlungen

Nach anfänglicher Skepsis bei Schülern *und* Lehrkräften, besonders der älteren Generation, bezüglich der Hereinnahme von Wirtschaft könnte sich aber eine umgekehrte Dynamik einstellen: Was nach der Umstellung von Sozialkunde zu PGW zunächst wie eine zusätzliche Schwierigkeit aussieht, erweist sich als Erleichterung. Über ökonomische Fragestellungen erfolgt bei der heutigen Schülergeneration der Zugang zum Politischen! Aus der

Konsumentenperspektive besteht bei 13/14jährigen Jugendlichen eine unmittelbare lebensweltliche Betroffenheit und Wahlmöglichkeit, während aus der politischen Bürger-Rolle noch kein Wahlrecht besteht. (vgl. I13)

Das Hamburger Weltwirtschaftsinstitut (HWWI) hat in Zusammenarbeit mit der Finanzbehörde ein Planspiel Staatsfinanzen entwickelt (Ansprechpartnerin Dipl.-Vw. Dörte Nitt-Drießelmann).

Themenkreis Europa bzw. Europäische Union (EU)

Auch der Themenkreis Europa gilt als schwierig und wird dahingehend im Vergleich mit anderen Themenblöcken von den PGW-Experten hervorgehoben:

Den Schülern fällt es schwer, sich zurechtzufinden (in dynamischen Mehrebenen-Regierungssystemen) (I2) um das Thema Europa gedrückt (I11)

weil es von den Schülern sehr weit weg ist (I13)

Das Thema "Ölpreis an der Zapfsäule" betrifft (zumindest den Vater). Dennoch: Je weiter Inhalte weg führen vom kleinen Kosmos, auch in Klasse 10, desto schwieriger wird es für den Lehrer. Internationale Politik und EU sind schwierige Themen und nicht das geliebte Kind, weder von Lehrern noch von Schülern (I14)

Wir kommen bei der EU nicht von der Institutionenkunde weg (I14)

Probleme bereitet das Thema „EU“. Hier ist es schwierig, den Lebensweltbezug für die Schüler herzustellen. Momentan arbeiten wir an Konzepten, wie vielleicht auch durch Kooperationen mit anderen Ländern (Bulgarien, Luxemburg) den Schülern das Thema näher gebracht werden könnte (I8)

Der Aufbau des Curriculums von Klasse 8 bis 10 folgt dem Modell der konzentrischen Kreise, vom Nahen zum Fernen. Eine durchgehende Europa-Orientierung des PGW-Curriculums von Anfang an ist, ähnlich wie eine durchgängige weltbürgerliche Perspektive, kaum im Blick der Experten:

Damit können wir das Fach europäisieren. (I8)

Vermutlich wird die Komplexität für die SuS als hoch und teilweise nicht altersgerecht eingeschätzt. Dies gilt auch für den Vorbereitungsaufwand vor dem Hintergrund eigener Fachkenntnisse. Die Senatskanzlei gibt daher in Kooperation mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung zum Schuljahr 2009-2010 eine entsprechende Online-Handreichung „Europa in der Hamburger Schule“ heraus: Es wird dort eine bildungstheoretische Perspektive für die Schulentwicklung unter dem Leitbegriff „Kosmopolitisches Europa“ (Ulrich Beck) entwickelt. Dieser übergreifende Aspekt ist wichtig, denn das Thema EU/Europa wird sich als typisches „Kampagnen-Thema“ – Stichwort: Feuerwehrfunktion politischer Bildung – abnutzen, wenn es jeweils nur vor anstehenden EU-Wahlen hektisch aufgegriffen wird:

Beispielsweise findet immer am 6. Mai ein Europatag statt. Zu diesem Termin finden spannende Veranstaltungen statt und wenn zu dieser Zeit in der neunten Klasse unterrichtet wird, fällt es der Lehrkraft schwer, an den vorgegebenen Bildungsplan anzusetzen. An dieser Stelle wird von der Fachlehrerin auch ein Sprung im Lehrplan nach vorn oder zurück forciert. (I10)

Bei einigen Lehrkräften ist eine gewisse Reserve gegenüber dem Thema zu beobachten, da es als Konkurrenz zum Aufgabengebiet Interkulturelle Bildung wahrgenommen wird. Eine Koordination mit den Bildungsplänen für Geographie und Geschichte ist bei diesem Thema daher besonders notwendig.

Schulpartnerschaften an Hamburger Gymnasien

(Auswahl und Übersicht Behörde für Bildung und Schule, Hamburg, Stand: Sommer 2009)

Kooperationen mit anderen Schulen

Comenius-Projekte⁵²	
Gymnasium Allermöhe Polen und Türkei	Die Schule unterhält seit 2004/05 ein Comenius-Projekt mit Schulen in Polen und der Türkei zu Themen wie Wasser und kulturelle Einzigartigkeit.
Gymnasium Corvey-Straße: Hamburg-Plonsk-Lidköping	Seit dem Schuljahr 2001/2002 arbeitet ein 11.Jahrgang an einem multinationalen Energieprojekt mit einer Schule aus Schweden und aus Polen.
Emilie Wüstenfeld Gymnasium Comenius EU-Projekte	Die Schule hat mehrere Partnerschule innerhalb der EU, mit denen verschiedene Projekte geplant und durchgeführt werden.
Gymnasium Hamm Dänemark, Polen	Die Schule plant und realisiert zusammen mit ihren Partnerschulen unterschiedliche Projekte im Rahmen des Comenius Programmes. Bei Comenius 1 war das Ergebnis eine Theaterrevue.
Luisen-Gymnasium Hamburg - Paris – Porto	Das Oberthema der Projekte lautet "Die Wurzeln Europas". Es geht um die Erforschung der gemeinsamen Werte und Unterschiede in der Geschichte, in Naturwissenschaften und Technik, in Kunst und Musik und in der Verbreitung der Ideen durch Literatur und Philosophie.
Hansa-Kolleg CKU	Seit dem Jahre 1999 besteht eine Schulpartnerschaft mit dem Zentrum für Weiterbildung (CKU) in Krakau.
Kooperation mit Schulen im Rahmen des Globalen Lernens	
Alexander von Humboldt Gymnasium Tanzania	Seit März 2007 gibt es vorsichtige Annäherungen zwischen dem Hamburger Gymnasium und zwei Schulen im Nordwesten Tanzanias - in Kituntu und Rwambaizi.
Gymnasium Altona Huari, Peru	Die Secundaria "Manuel Gonzales Prada", Huari in Peru ist eine Patenschule des Gymnasiums Altona. Die Schule fördert seit 1980 soziale Projekte in der Region Huari in den Anden.
Gymnasium Blankenese Lupila, Tansania	Das Gymnasium Blankenese unterstützt seit 1991 die "Lupila Secondary School" in Lupila Tansania. Es konnten bereits unter anderem durch Spenden ein Laborgebäude und mehrere Lehrerhäuser errichtet werden
Gymnasium Buckhorn	Seit 2004 arbeitet das Gymnasium mit Hilfe des Vereins "Unterstützung von Schulen in Afghanistan e.V." an einer

⁵² Das Comenius-Programm ist ein 1997 eingerichtetes Programm der Europäischen Union mit dem Ziel, die Zusammenarbeit von Schulen aller Schulstufen und Schulformen innerhalb der Europäischen Union sowie die Mobilität von Schülern und Lehrern zu fördern. Es ist seit 2005 Teil des EU-Programms für lebenslanges Lernen. Namensgeber ist der Pädagoge Johann Amos Comenius. Vgl. www.kmk-pad.org/programme/comenius/gefoerderte-massnahmen.html

Afghanistan	Partnerschaft mit einer Schule in Andkhoi im Nordwesten des Landes.
Christianeum Afghanistan	Seit dem Herbst 2002 baut das Christianeum eine Partnerschaft mit der Schule "Ghazi Abdulkabir Khan" südwestlich von Kabul
Gymnasium Finkenwerder Benin	Die Klasse 9a am Gymnasium Finkenwerder hat im Schuljahr 2002 ein Afrika-Projekt in Angriff genommen. Es gibt erste Kontakte zu einem Dorf in Benin, dessen Bewohner eine kleine Grundschule in Eigeninitiative eingerichtet haben.
Gymnasium Finkenwerder Madagaskar	Seit mehreren Jahren unterstützen eine Reihe von Lehrern am Gymnasium Finkenwerder das Projekt TSIMOKA. Das ist ein Waisenhaus auf Madagaskar, wozu auch eine Grundschule gehört
Gymnasium Hochrad Costa Rica und Südafrika	Das Gymnasium hat gleich zwei Partnerschaften.
Lise Meitner Gymnasium Mwika, Tansania	Die Partnerschaft mit der Schule in Tansania wurde in der Zeit geschlossen als das Lise Meitner Gymnasium noch Gymnasium Osdorf hieß.
Gymnasium Rahlstedt León, Nicaragua	Partnerschaft mit einer Schule in León, Nicaragua.
Wichern-Schule (Gymnasium) Dritte-Welt-Projekte	Die Wichern-Schule hat ein Partnerschaftsbündnis mit Schulen in Kwelerha und Mwgali (Ostkap) und Frankfurt a. M. geschlossen.

PGW im Rahmen bilingualen Sachfachunterrichts

PGW ist ein Fach, das die Möglichkeit einer starken internationalen und globalen Orientierung bietet. Vor diesem Hintergrund verwundert es aus fachdidaktischer Sicht, dass PGW unter den bilingual unterrichteten Sachfächern in der Mittelstufe (und auch der gymnasialen Oberstufe) nur zweimal genannt ist und damit deutlich weniger vertreten ist als etwa Geschichte oder Geographie.

PGW wird auch bilingual unterrichtet – wir überlegen auch, wie wir das noch erweitern können, zum Beispiel neben Englisch auch Französisch als Sprache im PGW phasenweise zu benutzen. Damit können wir das Fach europäisieren. (18)

Die folgenden Hamburger Gymnasien schließen PGW zum Erhebungszeitpunkt in der ein oder anderen Form in ihr bilinguales Curriculum ein:

Schulen, an denen bestimmte Fächer auf Englisch unterrichtet werden, sind:

→**Gymnasium Eppendorf (seit 1.8.1991):**

Sport, Geschichte, Geographie und Biologie

→**Hansa-Gymnasium Bergedorf (seit 1.8.1992):**

Sport, Geschichte und Geographie

→**Gymnasium Hochrad (seit 1.8.1992):**

Sport, Kunsterziehung, Musik, Geographie, Biologie, Geschichte, PGW, Informatik und Wirtschaft

→**Immanuel-Kant-Gymnasium (seit 1.8.1993):**

Geschichte, Geographie und Darstellendes Spiel

→**Gymnasium Lohbrügge (seit 1.8.1999):**

Sport, Geschichte, Geographie und Physik

→**Gymnasium Farmsen (seit 1.8.1999):**

Sport, Geschichte und Geographie

→**Gymnasium Bornbrook (seit 1.8.2003):**

Sport, Kunst, Darstellendes Spiel, Biologie, Geographie und Geschichte

→**Gymnasium Rissen (seit 1.8.2003):**

Geschichte und Geographie

→**Gymnasium Ohmoor (seit 1.8.2005):**

Sport, Kunsterziehung, Geschichte, Geographie und Darstellendes Spiel

→**Gymnasium Buckhorn (seit 1.8.2005):**

Geschichte, Darstellendes Spiel

→**Gymnasium Grootmoor (seit 1.8.2006):**

Geschichte, PGW.

→**Gymnasium Ohlstedt (seit 1.8.2006):**

Geschichte, PGW, Geographie, Sport

→**Sophie-Barat-Schule (seit 2006):**

Geschichte, Geographie, Biologie

→**Gymnasium Meiendorf (seit 1.8.2007):**

Sport, Geschichte und Geographie.

www.hamburg.de/contentblob/64460/data/bbs-br-fremdsprachenunterricht-2009-10.pdf

(Zugriff und Stand: 30.7.2009)

Als Entwicklungsperspektive gäbe es die Möglichkeit, ergänzend Schulbücher aus vor allem englischsprachigen Ländern (Großbritannien, USA, Australien) im Unterricht zu verwenden,

um multiperspektivisch eine nationale deutsche Perspektive zu ergänzen. Motto: der Trend geht zum Zweit-Schulbuch!

Stundentafeln, Stundenpläne, fachfremder Unterricht

Für PGW an Gymnasien in Hamburg liegen keine genaueren Daten zum Umfang fachfremden Unterrichts vor. Dümmler (1989, S. 136) hat die Situation noch so eingeschätzt, dass das Fach Politik mit all seinen Varianten „nicht zu den typischen Mangelfächern“ gehöre. Insofern lasse sich generell sagen, „dass die Stundenausfälle, die der tägliche Schulbetrieb mit sich bringt, nicht zu spezifischen Problemen in der gesellschaftswissenschaftlichen Fächergruppe führt. Diese Aussage gilt für alle Schularten.“ (Dümmler 1989, S. 136)

Differenzierter müsse die Frage betrachtet werden, ob und in welchem Umfang der Unterricht durch ausgebildete Fachlehrer erfolgt. Spätestens seit 1974 (!) ist das Schulfach als Lehramt „Sozialwissenschaften“ mit den wählbaren Schwerpunkten „Wissenschaft von der Politik“, „Soziologie“ oder „Volkswirtschaftslehre“ in der Prüfungsordnung für das höhere Lehramt an der Universität Hamburg verankert gewesen⁵³, während es eine Studienordnung auf der Ebene darunter nie gegeben hat, was zu einer großen Freiheit in der Gestaltung des Studiums führte. Die seit 1974 unverändert geltende Prüfungsordnung ist im Anhang dokumentiert (Sonderdruck aus dem Hamburgischen Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 26 vom 28. Mai 1982, Anlage 3). Dies habe dazu geführt, dass das Fach Sozialkunde/Gemeinschaftskunde heute auch in großem Umfang von Lehrenden mit der entsprechenden wissenschaftlichen Fakultät unterrichtet werde (Dümmler 1989, S. 136f.; vgl. Döbertin 1989).

Für Nordrhein-Westfalen hat der Landesverband der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) regelmäßig ein Monitoring durchgeführt und entsprechende Daten erhoben, um bildungspolitische Forderungen zu untermauern (vgl. von Olberg 1996). Im Schuljahr

⁵³ Die zugehörige Fachdidaktik Politik war an der Universität Hamburg seit den 1970er Jahren mit mehreren Professuren und Dozentenstellen im Fachbereich Erziehungswissenschaft vertreten. Harm Prior (Didaktik der Politik, seit 1972), Hermann Worm (Didaktik der Politik, Schwerpunkt Berufliche Bildung, seit 1973), Horst-Wilhelm Jung (mit der Denomination: Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Geschichte und/oder Politik, 1975-2002), Bernhard Claußen (seit 1977). Hinzu kamen als Dozenten bzw. Hochschulassistenten u.a. Winfried Döbertin, Heidrun Hoppe (seit 1997 Professorin an der Universität Duisburg). Seit 1997 Tilman Grammes (zunächst aus Bundesmitteln Hochschulsonderprogramms III) mit den wissenschaftlichen Mitarbeitern zur Promotion Andreas Petrik (2000-2004; 2004-2006 Mitglied des Graduiertenkollegs Bildungsgangforschung am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg; seit 2006: Mitglied der Kommission zur kompetenzorientierten Überarbeitung des Hamburger Bildungsplans für PGW/Politik/Gesellschaft/Wirtschaft Sekundarstufe I und II), Christian Welniak (seit 2002) und Matthias Busch (seit 2007/2008). Diese Aufzählung ist gewiss nicht vollständig und die Zuordnung ist aufgrund der fließenden Grenzen einer politischen Bildung, ähnlich auch der ökonomischen Bildung (Wirtschaftspädagogik), nicht abschließend zu entscheiden.

2007/08 lag z.B. in Nordrhein–Westfalen der Anteil des Unterrichts im Fach Politik/Wirtschaft in der Sekundarstufe I, der von Lehrern ohne eine entsprechende Lehrbefähigung erteilt wurde, bei 77,1 Prozent (Amtliche Schuldaten NRW 2007/08, 86). „Politik gilt als das Unterrichtsfach, das unterrichten kann, wer täglich die Nachrichten sieht. Der hohe Anteil fachfremd erteilten Unterrichts in der sozialwissenschaftlichen Bildung ist ein Indiz dafür, dass die spezifischen Kompetenzen von Lehrkräften, welche Fakultas für sozialwissenschaftliche Fächer haben, nicht deutlich genug definiert sind und in der Öffentlichkeit nicht ausreichend kommuniziert werden. Obwohl sich das Problem des fachfremden Unterrichts nach den ‚Amtlichen Schuldaten des Landes Nordrhein–Westfalen‘ in keinem Unterrichtsfach so virulent stellt wie für die sozialwissenschaftliche Bildung, wissen wir nicht, welche fachdidaktischen Theorien und fachspezifische Methoden Lehrende in der sozialwissenschaftlichen Bildung mit bzw. ohne eine entsprechende Lehrbefugnis kennen und vertreten, welche Fachkompetenz sie aufweisen und welche Auswirkungen fachfremder Unterricht auf den Lernerfolg der Schüler hat. Im deutschsprachigen Raum liegen bisher keine empirisch vergleichenden Untersuchungen über die Auswirkungen fachfremd bzw. fachgerecht erteilten Unterrichts vor (Terhart 2007, 44, Fußnote 4). Internationale Studien belegen nach Terhart, dass Lehrkräfte, die regulär ausgebildet worden sind und die Lehrbefugnis für das unterrichtete Fach aufweisen können, größere Erfolge bei ihren Schülern erzielen als andere Lehrergruppen.⁵⁴“

(zitiert nach Bettina Zurstrassen 2009: <http://jsse.uni-bielefeld.de/2009/2009-2/zurstrassen-kompetenzorientierte-lehrerbildung-jsse-2-2009>)

Die Praxis und Toleranz fachfremden Unterrichts scheint an Hamburger Gymnasien unterschiedlich gehandhabt zu werden: Sie reicht von der häufigen Praxis an Gesamtschulen, wo das Fach Gesellschaft (entspricht PGW mit Geschichte und Erdkunde) häufig mit der Tutorenstunde/Klassenlehrerstunde gekoppelt wird bis hin zur selbstverständlichen Fachlichkeit

(es) kommt vor, dass Klassenlehrer PGW mit unterrichten (I11) in Klasse 9, wegen Betriebspraktikum und Arbeitszeitmodell: Im Jahrgang 9 wird der PGW-Unterricht vom Klassenlehrer abgehalten. Dies hat mit der Organisation des Berufspraktikums zu tun (I9)

Auf der Ebene der Stundenplangestaltung werden Vorzüge und Nachteile von Doppelstunden genannt (vgl. auch I14, I11 u.a.):

⁵⁴ Terhart, Ewald. 2007. Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultuskonferenz (2002). In: http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung/terhart_standard (Zugriff: 24.9.2007); Terhart, Ewald. 2007. Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, Manfred; Wissinger, Jochen, Hg. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation.

... weil man viel mehr transportieren kann, man nicht so aus dem Thema herausgerissen wird, "runde Stundengestaltung" besser möglich. Zwiespalt: 2-3 Wochen kein PGW-Unterricht wegen Konferenzen, Ausflügen ... roter Faden, Anknüpfung sehr, sehr schwierig. (I15)
"rote Faden" gehalten werden (dito beim Epochenunterricht) - "etwas konservieren" (I14)

Fächerübergreifendes Arbeiten

Für die Lehrplangeneration der 1980er und 1990er Jahre wurde die Eigenständigkeit eines Faches politischer Bildung noch diskutiert. So schreibt Dümmler (1989, S. 141) in seinem Bericht, es sei zum damaligen Zeitpunkt noch offen, „ob das Fach Sozialkunde als selbständiges zweistündiges Fach in Klasse 10 oder in Kooperation mit dem Fach Geschichte erteilt werden soll. Eine Entscheidung ist noch nicht gefallen, doch dürfte das eigenständige Fach Sozialkunde Chancen haben, erhalten zu bleiben.“ Schreiber (1997, S. 75) fällt aus der Außenperspektive einer studentischen Arbeitsgruppe an der Universität Frankfurt/Main (Leitung: Prof. Frank Nonnenmacher) am Lehrplan Sozialkunde Gymnasium (1994) auf, dass „die Autorinnen und Autoren des Lehrplans erkannten, dass durch das Fehlen eines Faches der politischen Bildung vor Jahrgangsstufe 10 der sozialwissenschaftliche Aspekt zu wenig berücksichtigt würde. Um dieses Defizit in inhaltlicher und methodischer Hinsicht auszugleichen, wurde die ‚Nahaufnahme‘ eingebracht.“ Die „Nahaufnahmen“ sollen „behutsam“ zu politischen und sozialwissenschaftlichen Fragen hinführen (Lehrplan Sozialkunde Gymnasium 1994, S. 5). Gedacht ist an Projekte im Umfang von 3 bis 5 Stunden, in denen mikrogeschichtlich Fallstudien durchgeführt werden, bevorzugt zu regionalen Themen (vgl. Anhang zum Lehrplan Geschichte, Lehrplan Sozialkunde Gymnasium 1988; dieser ist im Lehrplan Sozialkunde 1994 nicht mehr enthalten). Das Unterrichtsfach hieß dennoch am Gymnasium weiterhin „Geschichte“, und nicht „Geschichte/Sozialkunde“ wie an den Hamburger Haupt- und Realschulen, was konzeptionell zutreffender gewesen wäre.

Ein Nebenfach wie PGW kann nur nachhaltig lernwirksam werden, wenn es sinnvoll mit den Stoffplänen anderer Fächer vernetzt wird. Alle Unterrichtsfächer leisten mehr oder weniger direkte Beiträge zur politisch-gesellschaftlich-ökonomischen Bildung. Zum Beispiel wurde im Rahmen einer Hospitation im Englischunterricht der 8. Klasse beobachtet, dass das politische System der USA mit dem der Bundesrepublik detailliert verglichen wurde auf der Basis eines entsprechenden Schulbuchkapitels. Auch Blockunterricht oder Projektstage bieten eine Möglichkeit zur Konzentration der Arbeit.

Zudem gibt es aktuell an der Schule den Modus, in der 8. Klasse kein PGW zu unterrichten und die Stunden in die 9. und 10. Klasse zu verschieben. (I4)

Neben den Aufgabengebieten fördern die organisatorischen Strukturen am Landesinstitut für Lehrerbildung, Lif14 ein fächerübergreifendes Denken und Arbeiten:

Gesellschaft

Das Referat Gesellschaft koordiniert die gesellschaftlichen Fächer (s. linke Menüleiste), die Arbeitslehre und die Aufgabengebiete Berufsorientierung, Interkulturelle Erziehung, Globales Lernen, Sozial- und Rechtserziehung, Verkehrserziehung und Umwelterziehung.

Wir kooperieren mit zahlreichen Einrichtungen und Initiativen der politischen Bildung, der Demokratiepädagogik und der Stadtteilkultur. Lehrkräften und Schulen bieten wir Informations-Netzwerke und diverse Serviceleistungen. Dazu gehören neben unseren Fortbildungsveranstaltungen und Tagungen Veranstaltungshinweise, Dokumentationen und die Beratung der Fachschaften. Unter "Materialien" in der linken Menüleiste finden Sie verschiedene Angebote, die Sie bei der Planung und Durchführung Ihres Unterrichts unterstützen können - wie Kommentierte Linksammlungen, Projektvorschläge und Sachanalysen. Arbeitsschwerpunkte der Referatsleitung sind das Demokratielernen, die Rechtsextremismus-Prävention und die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Dschihadismus.

URL: www.li-hamburg.de/abt.lif/bf.1400/index.html (Zugriff: 21.5.2009)

Für fächerübergreifendes Arbeiten werden von den Experten allerdings organisatorische Schwierigkeiten angeführt:

geht ja nicht! (I11)

Keine. Außer in meiner eigenen Person (I12)

Synergien eher zufällig. (Französisch, Austausch, Besuch Versailles, Absolutismus) (I15)

Zusammenarbeit ist nicht professionalisiert, sondern kommt ganz stark auf die unterrichtenden Lehrer an (I2)

... für einen gelungenen PGW-Unterricht oft außerschulische Lernorte aufsuchen muss. Organisatorisch ist dieses Ziel oft problematisch, weil die Planungsraster der verschiedenen Jahrgänge oft sehr dicht sind. Die Öffnung von Schule kann auch jede Menge Ärger mit sich bringen. Das ist unvermeidbar, aber diese Kollisionen muss man einfach hinnehmen. (I3)

Systematische Fächerkopplungen mit Geschichte, Deutsch oder Geographie werden für die Mittelstufe der Gymnasien nicht berichtet (s.u. bei Empfehlungen), eher handelt es sich um Einzelvorhaben. Als Unterrichtsprinzip ist politische Bildung akzeptiert, aber

... eine Zusammenarbeit mit anderen Fächern bietet sich bei PGW unbedingt an, sei es Mathematik, Physik usw. Allerdings wird das an meiner Schule noch nicht ausreichend gemacht. (I8)

In Mathe erstellen die Schüler einen Haushaltsplan oder üben die Prozentrechnung, wenn im PGW-Unterricht die Wirtschaftseinheit läuft. (I2)

Andere Einschätzungen:

Vernetzung mit anderen Fächern nimmt zu (I2)

Auf thematischer Ebene gäbe es keine Probleme: Aus allem, was unsere Welt bewegt, kann man eine Stunde machen. Alles ist interessant und umsetzbar. (I1)

Informationsphasen brauchen mehr Zeit als geplant. (I1)

Weiterführende Fragen und Empfehlungen

Insgesamt wird fächerübergreifendes Arbeiten von unseren Experten nicht nur als Möglichkeit für positive Synergieeffekte wahrgenommen, sondern zunächst als zusätzliche Arbeitsbelastung. Die Anforderung wird extensiv verstanden – fächerübergreifendes Arbeiten führt zu neuen Themen und Projekten. Mehr in den Vordergrund gerückt werden könnte die Erfahrung für Lehrende und SuS, dass fächerübergreifendes Arbeiten im Sinne des exemplarischen Prinzips auch zu Konzentration und Intensivierung führen kann.

Mit dem Schuljahr 2009/2010 ist für Hamburg in der gymnasialen Oberstufe die Einführung einer sog. Profiloberstufe geplant, die das bisherige System der Grund- und Leistungskurse (Oberstufenreform 1972) zugunsten stabilerer Klassenverbände ablösen wird. Welche Rückwirkungen diese Profilbildung auf den Fachunterricht der Mittelstufe haben wird, bleibt abzuwarten:

„Stadtteilcurriculum“ geplant, hier sollen die Fächer PGW, Geschichte, Geographie und Biologie miteinander verknüpft werden. Es soll an der Schule ein Netzwerk entstehen, das externe Institutionen (z.B. das Amtsgericht, welches sich in unmittelbarer Nachbarschaft zur Schule befindet) einbezieht. Es ist geplant, Arbeitsmaterialien zu entwickeln, die eine selbstständige Erkundung von Institutionen und Personen im Stadtteil für die Schüler möglich macht. (I4)

Fächerübergreifende Bezüge

Deutsch

PGW gehört zu den Fächern, die in besonderer Weise text- und sprachbasiert sind. Für das Fach Deutsch, eine häufige und klassische Fächerkombination, werden Bezüge genannt

- auf der Ebene literarischer Texte

Es gibt gute journalistische Texte, Romane, Kurzgeschichten ... (I11)

- auf der Ebene der sprachlichen Bildung:

Es gibt Überschneidungspunkte im Bereich der Textarbeit (I13)

Textsorten. Aber ich mache das nicht grundsätzlich. Aber ich würde das schon für wünschenswert halten. (I6)

Bei Wirtschaft habe ich angefangen mit einem Gedicht von Joseph Roth, „Schuhe“ heißt das. Da geht es um eine Frau, die schon 400 Paar Schuhe hat und immer weitere kauft. Das endet damit, dass die Frau merkt, dass sie letztlich immer nur ein Paar anziehen kann. So sind wir eingestiegen in das Thema, was braucht der Mensch wirklich? Da haben wir im Nachhinein die Kategorien eingebracht, welche unterschiedlichen Güter gibt es eigentlich? Materielle und nicht-materielle Güter, welche sind für uns am wichtigsten? (I6)
--

Geschichte

In Hamburg besteht am Ende der Ausbildung mit dem 2. Staatsexamen schon immer die Sondersituation, dass für Geschichte auch die Fakultas für Sozialkunde und umgekehrt für Sozialkunde die Fakultas für Geschichte erteilt wird:

Spezialität in Hamburg: man wird automatisch eingesetzt in Geschichte, das wusste ich gar nicht (I11)

Geschichte und PGW werden zusammen unterrichtet. Ist gewollt, Fachschaftswunsch an die Schulleitung (I11)

Gibt es eine quellenorientierte hermeneutische Fachkultur auf der einen, eine sozialwissenschaftlich-modellanalytische Fachkultur auf der anderen Seite? Stehen historische und sozialwissenschaftliche Fachkulturen im Verhältnis wechselseitiger Synergie oder gegenseitiger Blockierung zueinander?

(als Charakteristik der schulischen Fachkultur, von der der Experte sich absetzt) ... niemand begreift sich als: Ich bin Politiklehrer! Sondern: Ich bin Historiker ... und ich unterrichte PGW und Geschichte, einmal den historischen Aspekt, einmal den aktuellen Aspekt, aber es ist alles irgendwie Geschichte. (I11)

... zu Geschichte sind die Bezüge eigentlich nicht so stark ... da geht es eher auseinander ... es sind zwei ganz unterschiedliche Fächer mit einer ganz unterschiedlichen Didaktik dahinter. Obwohl: Multiperspektivität findet sich auch in Geschichte wieder (I13)

... in Deutsch in einer 10. Klasse „Am kürzeren Ende der Sonnenallee“ (Thomas Brussig) gelesen und der Geschichtslehrer der Klasse hatte gerade die DDR. Da haben wir dann gemeinsam eine Exkursion nach Berlin in das Stasi-Untersuchungsgefängnis gemacht. Die Schüler haben dann auf der Reise ihre Lektüre fortgesetzt. Das war aber auch eher dem Zufall geschuldet (I6)

Sind qualitative Unterschiede zu beobachten, wenn sich ein Historiker in das Fach PGW bzw. ein Sozialwissenschaftler in das Fach Geschichte einarbeitet? Mehrfach haben wir dazu einen von dem Hamburger Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries formulierten Eindruck in das Gespräch mit unseren Experten eingebracht: Ein „moderner“ strukturorientierter Geschichtsunterricht, der sich nicht (nur) in Details verliert, fällt SoWi-Studierenden leichter, da diese mutiger in einem problemorientierteren Zugriff auf die Stoffmassen sein können. Dazu weitere Eindrücke aus den Expertisen:

Referendare, die nur in Geschichte ausgebildet sind tun sich schwer mit GMK, bes. wenn Prüfung fachfremd es gilt in beide Richtungen, wechselseitig. Die Ausbildung an der Uni ist darauf nicht ausgelegt, Stellengesuche mehr für Geschichte (I13)

Unlust - jetzt müssen wir das auch noch machen, warum eigentlich? Nein

in Geschichte längere Zeit eher verpönt, spielerische Elemente hineinzubringen, weil Angst, das es ahistorisch wird ... (I13)

im Idealfall: Fächer können sich gegenseitig bespiegeln und dass man 4 Stunden in einer Klasse hat. (I11)

Einen klassischen curricularen Überschneidungsbereich stellen die neue und neueste Zeitgeschichte dar, z.B. Themen wie Kuba-Krise, Spiegel-Affäre, Vietnam-Krieg, 1989, 11. September 2001 etc.

Innerhalb der Mitgliederzeitschrift des Verbandes der Lehrer für Geschichte und Politik Hamburg – Geschichte und Politik in der Schule (GPS) – ist zum Zeitpunkt der Einführung des Faches PGW in manchen Beiträgen durchaus eine Konkurrenzsituation herauszulesen. In Heft Nr. 41 (GPS 2004) wird auf S. 82 unter „Zu guter Letzt“ und dem Titel „Was PGW wirklich bedeutet“ die Abkürzung „painted grey war (PGW)“ aus einer Geschichte Asiens angeführt – und es wird nicht wirklich deutlich, inwieweit diese Miszelle nur ironisch gemeint ist. Das Vorwort zu Heft Nr. 43 (GPS 2006, Dr. Helge Schröder, Hartwig Dohrke) vermerkt Erfolge:

„An dieser Stelle ist unsere Landesregierung ausdrücklich zu loben: In der Sekundarstufe I des achtjährigen Gymnasiums wird Geschichte von der Klassenstufe 6 bis einschließlich der Klassenstufe 10 zweistündig unterrichtet. In Verbindung mit dem Fach ‚Politik/Gesellschaft/Wirtschaft‘, das ab der Klasse 8 zweistündig unterrichtet wird, ist so eine fundierte historisch-politische Grundbildung möglich. Wir wissen jedoch noch nicht, wie die Zukunft von Geschichte und auch von PGW in der zu reformierenden Oberstufe aussehen wird; sollten unsere Fächer auch in der Studienstufe entsprechend verankert werden, wäre Hamburg hier ein bildungspolitischer Leuchtturm. Entzünden Sie dieses Feuer, Frau Senatorin!“ (Schröder/Dohrke 2006, S. 2)

Auf der Ebene der Handreichungen des Landesinstituts für Lehrerbildung gab und gibt es kontinuierlich Beispiele für fächerübergreifende curriculare Materialien (Ackermann 1993, Ackermann 1994, Ackermann 1995).

Geographie

Bezüge zum Fach Geographie werden von den Experten kaum hergestellt. Obwohl faktisch die Themen des Faches Geographie viele Bezüge zu Fragen der ökonomischen, sozialen und politischen Bildung aufweisen⁵⁵, gibt es in den Kollegien vermutlich nur eine geringe professionelle Kooperation:

„Die Stadt“ in Klasse 7: Die Schüler erschließen sich in sechs Wochen ihr städtisches Umfeld und üben dabei verschiedene Methoden wie Präsentation und Dokumentation von Arbeitsprozessen.

In Klasse 9 findet ein Hafenprojekt statt, wobei am Beispiel des Hafens die sich verändernde Wirtschaftsumwelt wahrgenommen wird. (I3)

Auch das fächerübergreifende Aufgabenfeld Umweltbildung/Klimapolitik/nachhaltiges Lernen wird eher vom Fach Geographie bearbeitet:

Was im PGW-Unterricht fehlt, ist der gesamte Themenbereich Umwelt. In Hamburg geht es gerade um Elbvertiefung, um Energieressourcen für die nächsten Jahre und es ist sehr schade, dass das Thema Umwelt im Rahmenplan für PGW nicht aufgeführt ist. (I10)

⁵⁵ In Österreich gibt es eine Fächerkopplung Wirtschaft und Geographie. Beide Fächer stehen sich aufgrund der quantitativen sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden näher, es gibt viele Schnittstellen (Wirtschafts-Geographie).

Ethik und Religion

Eine echte „Hamburgensie“ stellte in den 1980er Jahren das Unterrichtsfach (!) „Politik II“ dar. Hinter dieser ungewöhnlichen Fachbezeichnung verbarg sich der Unterricht in Ethik und Religionskunde. Der außergewöhnliche Lehrplan wird im Anhang in Auszügen dokumentiert; Originale sind sehr selten. Über die Gründe für die Wahl dieses Fachnamens kann hier nur spekuliert werden: Galt „Ethik“ als konservative Moralkunde und wollte man deshalb die entsprechenden Inhalte hinter einem anderen Fachnamen verstecken? Handelt es sich um einen Formelkompromiß zwischen Vertretern einer politisierenden Bildung und Vertretern einer Bewegung „Mut zur Erziehung“⁵⁶ auf der anderen Seite?⁵⁷

⁵⁶ Auf einem Kongreß „Mut zur Erziehung“ hatte 1978 eine Gruppe um die konservativen Publizisten Hermann Lübke, Golo Mann und Robert Spaemann Thesen veröffentlicht, und damit Bestrebungen einer „Tendenzwende“ in der geistigen Situation der Bundesrepublik angeheizt. Der sog. NATO-Doppelbeschluss von 1979 führt zu heftigen innenpolitischen Konflikten und letztlich zur Ablösung der sozialliberalen Regierungskoalition durch die Ära Kohl. Entsprechend hart verlaufen die kulturpolitischen Auseinandersetzungen zwischen SPD- und CDU-Ländern über eine KMK-Empfehlung zur Friedenserziehung. Es ist in dieser brisanten kulturpolitischen Situation, in der auf Einladung des Kultusministeriums NRW der Sozial- und Entwicklungspsychologe Lawrence Kohlberg (1927-1987), Direktor des Center for Moral Education der Harvard Universität in Cambridge/Massachusetts, im Frühjahr 1985 Schulen in Nordrhein-Westfalen besucht und im Unterricht hospitiert. Daraus geht der nordrhein-westfälische Schulversuch „Demokratie und Erziehung in der Schule“ (DES, 1985-1990) hervor, der zusammen mit dem späteren BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ (2002-2007) zu den beiden Modellversuchen zählt, die die nachhaltigsten Impulse für eine demokratische Erziehung und politische Bildung in der Bundesrepublik zu setzen vermochten.

⁵⁷ Einer unserer Experten erinnert sich: „Ich kann mich gar nicht an diesen Text erinnern. Aber das dürfte daran liegen, dass in den 1980ern und 1990ern niemand Lehrpläne gelesen hat, von Themenangaben abgesehen. Ich hatte damals immer eine Kopie eines aus der Behörde gekommenen Schreibmaschinen-Textes, in dem Themen nicht nur aufgelistet waren, sondern auch näher beschrieben. Damit bin ich immer in die Informationsveranstaltungen für die Schüler, die das Fach im nächsten Jahr bekamen, gegangen und in die erste Stunde, wenn die Schüler eine Liste der demnächst zu behandelnden Themen erstellen sollten. Der Text muss ein recht früher sein, (der genannte Autor) Joachim Pragal war nicht lange und nicht gerne in der Schulbehörde, dann war er Fachseminarleiter am IfL. Ich schätze 2. Hälfte der 1970er, davor hatten die Pläne ein anderes Druckformat.

Und Erinnerungen an das Fach selbst: Das Fach gab es schon, als ich 1975 Referendar in Hamburg wurde ... Die Themen, die da behandelt wurden, waren meist gesellschaftlicher, gesellschaftspolitischer Art, aber nicht aktuell-politisch. Todesstrafe etwa, Behinderte, Armut, Sozialhilfe. Sozusagen die Sozialarbeiterperspektive auf die Gesellschaft. Ethisch-theoretische Themen gab es nicht, über Religion wurde auch nicht unterrichtet, ich hab es ein paar Mal versucht, aber die Schüler weigerten sich, hatten sie doch nicht nur das Fach Religion, sondern auch den Gegenstand Religion abgewählt.

Pol2-Lehrer wurden immer erst ganz zum Schluss bestimmt: Erst wurden die Oberstufenkurse verteilt, dann die Mittelstufenkurse, bei denen man die Fachlehrer genau zuordnen konnte, dann kamen die Wahlpflichtkurse, da zuerst die Religions-Lehrer und was dann noch an Politik- und Geschichte-Lehrern übrigblieb, das wurde dann in die Pol2-Kurse gesteckt. Dass das irgendwie eher Beschäftigung sein sollte als Unterricht, davon gingen die Schüler und die Lehrer schon aus. Deshalb kam es öfter vor, dass sich Lehrer dagegen sträubten, in Pol2 eingeteilt zu werden. Eine Verbindung zu Philosophie gab es nicht, denn ausgebildete Philo-Lehrer waren so selten, dass sie in die Oberstufen gesteckt wurden. Irgendwelche schulinternen Pläne von Fachkonferenzen oder so, das gab es nicht. Da machte jeder, was er wollte.

Die Wahl der Schüler - ob Religion oder Pol2 - hing vor allem davon ab, ob sie die Lehrer kannten. Wenn der beliebte Geschichtslehrer von Klasse 8 in 9 Pol2 gab, dann war der Kurs voll. In den 1970ern wählten die Schüler die Kurse ja in der ersten Woche des neuen Schuljahres auf Info-Veranstaltungen. Und wenn die Religion-Lehrer unbeliebt waren, wie mein Vorgänger in X, dann gab es auf Dauer nur ein sehr schmales Publikum für Religion und die meisten gingen wie selbstverständlich zu Pol2.

Für die aktuelle Praxis des Faches PGW werden von den Experten Bezüge zu Ethik bzw. Religion nur einmal genannt: Es wird darauf verwiesen, dass das Themenfeld Gesellschaft, Individuum, Gruppen, Institution in Klasse 10 auch ein Bereich des Lehrplans Ethik sei. Für die SuS, die Ethik, oder auch Religion als Wahlfach haben, führe dies zu einer Dopplung der Lerninhalte.

Überschneidungen bzw. Synergien zwischen diesen Fächern sind bei einer Überarbeitung der Bildungspläne zu koordinieren.

Es gab auch Unterschiede unter den Schülern: Während mir die Religion-Kurse disziplinarisch meist keine Probleme machten, das war der artige Teil der Schüler, konnte das in Pol2 im selben Jahrgang ganz anders aussehen. Und es gab, damals durfte man das nicht sagen, auch Unterschiede in den Einstellungen der Schüler: In Religion waren eher Schüler da, die eine soziale Ader hatten, in Pol2 waren die Argumentationen oft sehr kurz-egoistisch, jedenfalls damals an der X-Schule, aber das dürfte in jeder Schule anders gewesen sein. Den Zusammenhang mit „Mut zur Erziehung“ (1978) sehe ich nicht, denn der Bonner Kongress war später. Meine Spekulation wäre: Mit einem Fach Ethik fing man m.W in Bayern an. Und da sollen neothomistische Jesuiten den Lehrplan geschrieben haben, mit einer aristotelischen Ethik. Damit war der Name in norddeutschen SPD-Ländern blockiert. In Niedersachsen heißt das Fach ja bis heute "Werte und Normen". Ist zwar auch Ethik, aber dann wenigstens anders genannt. Irgendwie so muss es zu diesem komischen Namen gekommen sein. (persönliche Mitteilung per Email an Tilman Grammes)

Fortbildung:**Schulische Fachkonferenzen und Lehrerfortbildung (Landesinstitut für Lehrerbildung)**

Ein neues Fach mit nix an Investition einführen wollen, das dürfte vor allem sehr gebrochene Resultate zeigen. Vermute ich mal. Aber vielleicht kommt bei der Umfrage ja was anderes raus, man wird sehen ... (I12)

Fachkonferenzen werden im Hamburger Schulgesetz von 1999 in § 59 beschrieben:

§ 59 Abteilungskonferenzen, Fachkonferenzen

(1) An Schulen, die in Abteilungen gegliedert sind, kann die Lehrerkonferenz ihre Befugnisse ganz oder teilweise auf Abteilungskonferenzen übertragen. Deren Vorsitz hat die jeweilige Abteilungsleiterin oder der Abteilungsleiter. Die Schulleiterin oder der Schulleiter, die jeweilige Abteilungsleiterin oder der jeweilige Abteilungsleiter oder eine andere Abteilungskonferenz können binnen einer Woche mit aufschiebender Wirkung gegen einen Beschluss einer Abteilungskonferenz die Lehrerkonferenz anrufen. § 58 Absatz 3 gilt sinngemäß.

(2) Die Lehrerkonferenz kann weitere Ausschüsse, insbesondere Fachkonferenzen, einsetzen und ihre Befugnisse ganz oder teilweise auf diese Ausschüsse übertragen. Absatz 1 gilt sinngemäß.

Welche Rolle kommt den Fachkonferenzen bei der Ausgestaltung einer Fachkultur in einem Nebenfach zu? Welche Rolle wird ihr zugeschrieben? Methodisch muß dabei unterschieden werden zwischen den Wahrnehmungen der Fachleitungen und der des gesamten Fachkollegiums.

Insgesamt lässt sich in Hamburger Schulen ein deutlicher Unterschied im „Klima“ ausmachen zwischen Gymnasien, wo diese Einrichtung im Sinne von kollegialer Kooperation und Unterrichtsentwicklung/Entwicklung der Fachkultur auf Zustimmung stößt und selbstverständlich etabliert ist, und Schulen, wo dies weniger der Fall zu sein scheint. So kann etwa an ein- und demselben Standort die Fachkonferenz PGW ihre Aufgaben nicht erfüllen, während die benachbarte Fachkonferenz einer jungen Fremdsprache ihre Funktion erfüllt und gestaltend wirkt.

Ursachen für weniger gut funktionierende Fachkonferenzen können einerseits in zufälligen fachexternen Bedingungen liegen, z.B. Distanz oder Mißstimmung im Fachkollegium. Wie in jeder Organisation beobachten auch unsere Experten die Haltung der Aufwands-Minimierer, ... möglichst schnell fertig zu werden. Es gibt viel Frust, besonders wegen Arbeitszeitmodell.

Es ist vor diesem Hintergrund des zentralen Stellenwertes der Fachkonferenz unverständlich, warum dieses Instrument zumindest im Fall PGW nicht nachhaltig durch die Schulbehörde unterstützt wird.

das absurdeste am Beruf überhaupt: dass jeder für sich da alleine wirtschaftet (I11)
Austausch im Kollegium "noch sehr ausbaufähig". (I15)
(Austausch im Kollegium) Null. (I12)

... das haben wir seit Jahren schon besprochen ... klappt nicht, macht doch keiner! (I11)

In den Fachkonferenzen allerdings geht es ausschließlich um organisatorische Aufgaben. Da hat kein Mensch Bock drauf, weil alle schon so dicht sind, zeitlich gesehen, das ist nur ein Termin, den man halt wahrnehmen muss, sonst kriegt man Mecker, also geht man hin, hebt irgendwie eine halbe Stunde lang die Hand oder lässt sie halt liegen. Inhaltlich funktioniert das insofern nicht, weil, wie schon gesagt, jeder ist genervt. Von unserer Schulleitung gibt es dann Erwartungen, so hatten wir jetzt zum Beispiel gerade den Auftrag, wir als Fachkonferenz müssen jetzt mal überlegen, was müssen die Zehntklässler jetzt machen, um in der Oberstufe bestehen zu können, wo ja die VS wegfällt und da haben wir echt eine Stunde lang zu dritt – die anderen sind nicht gekommen, einschließlich unserer Schulleitung, die nicht gekommen ist – ... rausgetüftelt, dass im Endeffekt alles schon im neuen G8-Rahmenplan drin ist: 10. Klasse, was sozusagen bei VS wegfällt, da ist gar kein Loch entstanden ... und dann ärgert man sich dann, weil die Schulleitung so'n blödsinnigen Auftrag gibt. (I5)

Rollenerwartungen an Fachleitungen müssen geklärt werden (I14)

Die Zusammenarbeit der Fachgruppe sollte koordinierter ablaufen, ich weiß aber nicht, ob so regelmäßige Termine im Schulalltag nicht utopisch sind. (I1)

Materialordner an der Schule (I10)

(Defizit) keine Email-Vernetzung (I10)

Als Erklärungsversuch gibt es einen Hinweis auf ein unterschiedliches Rollenverständnis der Lehrer-Generationen:

... die Älteren sind es nicht gewöhnt, da hat jeder so seinen Weg und seine Materialien (I7)

Fachkonferenzen können andererseits als kollegiale Praxisgemeinschaften äußerst wirksam sein:

von vornherein starke Absprachen gehabt und keiner konnte in seinen alten Bahnen weitermachen. (I8)

Das Format der „Fachforen“ ist als Instrument der Fortbildung im Arbeitsbereich Gesellschaft am Landesinstitut für Lehrerbildung inzwischen etabliert (Viktor Hert). Es muss überlegt werden, wie dieses Instrument für die Unterrichtsentwicklung nachhaltiger wirksam werden kann: Ist Freiwilligkeit der Teilnahme Voraussetzung für eine gute Arbeitsatmosphäre in der Schul- und Unterrichtsentwicklung? Oder sollte für Fachleitungen die regelmäßige Teilnahme an Fachforen obligatorisch sein?⁵⁸ Das Kursangebot am Landesinstitut für Lehrerbildung wird als wenig kohärent wahrgenommen. Positiv ist ein gemeinsamer Angebotskatalog, der

⁵⁸ In Japan und anderen asiatischen „Lerngesellschaften“ gibt es die Tradition der Lesson Study. Sie findet inzwischen internationale Verbreitung, etwa über die World Association of Lesson and Learning Study. Im Hamburger Kontext könnte man mit „kollegialer Unterrichtshospitation“ übersetzen. Es gibt auch eine Nähe zum allgemeindidaktischen Ansatz der Lehrkunst (vgl. Leps 2006).

erstmalig zum Schuljahr 2007/2008 für den Bereich Demokratiepädagogik aufgelegt werden soll:

Fortbildung gibt es gar nicht, nur "Austauschkreis" (Fachforen am LI) (I11)

Wunsch, in der Beratungsstelle im LI "aus dem Regal" Material sichten zu können (I11)

Der Ort dafür ist nicht die Fachkonferenz in der Schule, sondern das LI, an dem am Unterricht gearbeitet wird ... Jedenfalls entsteht eine bestimmte Fachkultur nicht im Alleingang ... Zunächst einmal muss etwas nachgeholt werden, was zu Beginn des Faches hätte sein muss: Eine Qualifizierung der Lehrer für dieses Fach. Als GMK in den 70ern eingeführt wurde, gab es die Jahreskurse mit Harri Rusch, die habe das Fach für Jahrzehnte geprägt. (I12)

Bei Fortbildungen habe ich das Gefühl, es ist beliebig, was ich mache. (I7)

Ein Methodentraining macht das ganze Kollegium, wenn das aber nicht in die Fachkonferenzen reingetragen wird, dann verläuft das im Sande. (I7)

Ich würde sogar verpflichtende Fortbildungen für meine Unterrichtsfächer favorisieren, und zwar neben methodischen, auch fachdidaktische, inhaltliche. (I7)

Die begleitend zum Bildungsplan PGW für Gymnasien veröffentlichte Handreichung PGW wird wie folgt eingeschätzt:

Die Handreichung ist eine große Hilfe gewesen. (I8)

Ich schwimme in den Themen des Bildungsplans, hätte es besser gefunden, konkretere Themen, mehr Themenfelder zu bekommen, mit entsprechenden Materialien. Die Hinweise der Handreichung PGW helfen auch nur begrenzt, da man Materialien nicht findet bzw. die Suche zu aufwendig und mühselig ist. Eine Kooperation/ein Austausch zwischen den Lehrern ist nicht üblich. Eine Vorstrukturierung der Themen wäre eine Hilfe. (I15)

Weiterführende Fragen und Empfehlungen

Fachkonferenzen könnten zu „Motoren der Unterrichts- und Schulentwicklung“ werden. Für eine erfolgreiche Arbeit gelten auf der Basis von Erfahrungsberichten aus Hamburger Schulen folgende Rahmenbedingungen als günstig (Schnack 2005b, S. 11):

- Die Arbeit der Fachkonferenzen sollte an eine funktionierende Teamarbeit in den einzelnen Jahrgängen einer Schule anschließen; erst dann kann sie ihre koordinierende und entwicklerische Wirkung voll entfalten.
- Es sollten möglichst viele Kolleginnen und Kollegen in die Arbeit der Fachkonferenzen einbezogen werden.
- Um die Verbindlichkeit zu erhöhen, sollten Mehrheitsentscheidungen möglichst vermieden und der Konsens gesucht werden.
- Die Arbeit in den Fachkonferenzen sollte zu möglichst klaren Ergebnissen und Verabredungen führen, die auch über die Fachkonferenz hinaus in der Schule kommuniziert und gegebenenfalls abgesichert werden.
- Die Fachkonferenzen sollten möglichst unterrichtsnah arbeiten, d. h. sie sollten den betroffenen Kolleginnen und Kollegen konkrete Unterstützung bei ihrer täglichen Arbeit bieten. Dies lässt sich z. B. durch Jahrgangsfachkonferenzen sowie die Konzentration auf eine bestimmte Aufgabe erreichen. »Weniger ist mehr« - diese Devise gilt auch bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Fachkonferenzen.
- Die Arbeit in den Fachkonferenzen sollte darauf zielen, eine möglichst bereits vorhandene Kooperation der Kolleginnen und Kollegen im Unterrichtsalltag zu verstärken und hierfür entsprechende Anlässe (z. B. Vergleichstests, Themenordner usw.) schaffen.
- Die Rolle der Fachleiterinnen und -leiter in der Fachkonferenz wie auch im Gefüge der gesamten Schule (z. B. gegenüber der Schulleitung) sollte klar beschrieben, sie sollten mit einer klaren Verantwortung und den dazu gehörigen Kompetenzen ausgestattet werden.
- Die Arbeit der Fachkonferenzen sollte nach Möglichkeit durch geeignete fachliche wie überfachliche Fortbildungsveranstaltungen flankiert werden, um die Effizienz zu steigern. Auch die Einbeziehung von externen Beratern und Moderatoren wurde in den meisten der beschriebenen Schulen als überaus hilfreich empfunden. (Schnack 2005b, S. 13)

Schulinterne Lehrerfortbildungen erscheinen am besten geeignet zu sein, „neben der individuellen Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern auch die Entwicklung der Schule zu fördern“ (Buhren/Rolff 2009, S. 152). Als geeignete Orte für die Schul- und Unterrichtsentwicklung „haben sich inzwischen die Fachkonferenzen erwiesen, die in vielen Schulen in einem Dornröschenschlaf zu liegen scheinen“ (Bastian 2007, S. 151). Der Hamburger Schulpädagoge Johannes Bastian bezeichnet eine „unterrichtszentrierte Schulentwicklung“ als notwendig, die unter anderem „die Veränderung der Arbeitsbeziehungen der Lehrerinnen und Lehrer von der Einzelarbeit zur Teamarbeit, und zwar (...) auch in fachbezogenen Teams“ unterstützt (Bastian 2007, S. 204). Praxisnahe Wege zur Implementierung einer „Fortbildungskultur“ zeigen Buhren und Rolff (2009) auf. Zur Selbstevaluation von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen bieten zahlreiche Publikationen Anleitungen und Handwerkszeuge (siehe u.a. Berger/Granzer 2009, Esslinger-Hinz 2007).

Für die Entwicklung einer fachlichen Professionskultur ist eine Erwartungshaltung auffallend, die sich anspruchsvoll noch einmal in folgender Äußerung niederschlägt:

Der DGB und das Institut der deutschen Wirtschaft bieten ebenso vorgefertigte, ins Netz gestellte Module an, aus denen sich *bedient* werden könnte. Da muss nicht noch mehr über das LI in die Wege geleitet werden. (I9)

Diese Erwartungshaltung an eine fachdidaktische Lehrerweiterbildung trifft deren professionelles Potential nur teilweise: nicht nur „Materialbörse“ zu sein („bedienen“), sondern sich über Umsetzungsformen, Praxisformen des Materials auszutauschen, zu probieren und zu üben. Das Nutzen einer kollegialen Praxisgemeinschaft, einer Unterrichtswerkstatt ist als Entlastungsstrategie nicht im Blick der Experten. Wahrscheinlich wurden bislang zu wenige Erfahrungen mit entsprechenden Instrumenten gemacht (vgl. Anmerkung zu Lesson study).

Fortbildungsinitiative 2008-2012

Im Mittelpunkt der Fortbildungsoffensive steht die Unterstützung der Lehrkräfte und Schulen bei der Umsetzung der geplanten Schulreformen insbesondere in den Jahrgängen 4 bis 6 der Primarschulen sowie den Jahrgängen 7 und 8 der Gymnasien und der Stadtteilschulen. Längeres gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler und die zunehmende Heterogenität (bzgl. Leistungsstand, sozialer Lage und Herkunft) der Lernenden erfordern einen kompetenzfördernden, individualisierten Unterricht, der an Bildungsstandards ausgerichtet ist. Die Fortbildungsoffensive bietet mit ihren Schwerpunkten hierfür sowohl auf

der individuellen als auch auf der systemischen Ebene Fortbildung, Beratung und Begleitung an.

Zu den Schwerpunkten der Fortbildungsoffensive finden Sie auf den folgenden Seiten weiterführende Informationen:

- Individualisiert unterrichten
- Schule entwickeln
- Veränderungen steuern
- von anderen lernen - Netzwerke bilden
- Qualifizierung im Referendariat

Bes. „Von anderen lernen, Netzwerke bilden“:

Zur Unterstützung des Unterrichts werden Unterrichtsmaterialien neu erstellt und in Schulen erarbeitete Materialien allen Schulen zur Verfügung gestellt. Die Materialien werden vorrangig im Internet bereit gestellt, die Datenbank befindet sich zurzeit im Aufbau.

Der entsprechende Link am LI ist noch nicht aktiv:

Projektvorschläge für den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht

Hier werden Projekte zu historisch und/oder politisch relevanten Themen vorgestellt, die auf Nachfrage für konkrete Klassen oder Kurse in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Lehrkräften und SchülerInnen spezifiziert und deren Durchführung und Auswertung auf Wunsch von uns begleitet wird.

www.li-hamburg.de/abt.lif/bf.1400/bf.1400.mat/index.html (Zugriff 30.9.2009)

Referendariat

Ein Experteninterview wurde gezielt mit Blick auf das Referendariat/Studienseminar geführt (I13).

Für die eigene professionelle Entwicklung wird die geringe Frequenz der Fachseminarsitzungen bedauert. Durch eine Modularisierung der Ausbildungsseminare finden wöchentliche Sitzungen nicht mehr regelmäßig statt, was zu einer gewissen Beliebigkeit und fehlenden Kohärenz der Themen geführt hat:

Alle 2 Wochen drei Stunden Fachseminar, tw. Sondersitzungen (I13)

es ist etwas unübersichtlich, so eine richtig klare Struktur nicht erkennbar..." Fachseminare kranken an einer mangelhaften Struktur.

Fachdidaktiken („Konzeptionen“) spielen wenig eine Rolle. (I13)

Die Rolle der Mentoren in der Ausbildungsschule wird als zentral eingeschätzt:

Mentor Schule sehr gut, sehr bemerkenswert, "freien Rücken", da wird meine Lehrerpersönlichkeit gefördert, da wird mir Gelegenheit gegeben, das zu finden, was zu mir passt (I13)

Unterstützende Materialien zur Berufseingangsphase werden inzwischen angeboten (vgl. Hamburg macht Schule 2009, 1, S. 24-25) und demnächst online zugänglich gemacht werden.

Doch nun sollen unsere Experten mit ihrer Expertise zu Wort kommen.

Literaturverzeichnis

Anmerkung zur Anlage des Literaturverzeichnisses:

Die Literaturangaben konzentrieren sich auf regionale "Hamburger" Autorinnen und Autoren und Projekt mit Bezug zum Unterrichtsfach in Hamburg. Dabei sind nach Möglichkeit auch sog. "kleine" Beiträge aufgenommen worden. So soll eine Art "virtuelle Praxisgemeinschaft" (invisible college) der in der Stadt tätigen/tätig gewesenen auf dem Feld der politischen Bildung entstehen. Allgemeine Literaturangaben sind nur sehr selektiv aufgenommen worden.

Ausgewertete Zeitschriften:

HLZ (Hamburger Lehrerzeitung)

HmS Hamburg macht Schule

Politik konkret (Landesinstitut für Lehrerbildung)

Geschichte und Politik in der Schule (GPS).

Verband der Lehrer für Geschichte und Politik Hamburg

Ackermann, Michael/Endlich, Hans: Krieg auf dem Balkan, Hamburg: Amt für Schule 2/1993 (86 S.)

Ackermann, Michael: Nachdenken über uns und andere in einer multikulturellen Schule. Anregungen – Informationen – Beispiele, Hamburg: Amt für Schule 1994

Ackermann, Michael: Generationen – Lebenswelten – Erfahrungen – Begegnungen. Hamburg: BSJB 1995 (72 S.)

Ackermann, Michael: Udo war ein Skin. Eine Fallstudie über jugendliche Gewalt, Hamburg: Amt für Schule Referat S 13/31 1993 (41 S.)

Albrecht, Christiane/Jördens, Knut/ Kurz, Daniela (2005): Das Methodencurriculum als gemeinsamer Fokus. Wie Fachkonferenzen mit der Schulprogrammarbeit verknüpft werden können. In: Schnack (2005a), S. 18-19.

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
(engl.: Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research. London und New York: Routledge.

Bake, Rita/Hennings, Lars/Kiupel, Birgit: Einblicke. Hamburgs Verfassung und politischer Alltag leicht gemacht Hamburg: Landeszentrale für politische Bildung, 2008 (5. Auflage) (1. Auflage: 1998)

Bamberger-Stemmann, Sabine: Glück und Mitbürgerlichkeit. Einige Anmerkungen zur politischen Bildung. Rede anlässlich des 50jährigen Jubiläums der Landeszentrale für politische Bildung (Kuratorium für staatsbürgerliche Bildung). Hamburg 13.04.2007
http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2009/3269/pdf/rede_dr_sabine_bamberger_stemmann.pdf

Bastian, Johannes/Bastian, Hannelore: Schüler planen ein Projekt. Kooperativer Planungsprozess im Deutsch- und Politikunterricht einer 9. Realschulklasse. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1978, 5, 198-204

- Bastian, Johannes (2008): Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Baukloh-Herzig, Sonja/Busch, Ralph/Wetterhahn, Claudia: Der zweite Schulbeginn am Gymnasium: Anregungen, Beispiele und Materialien für die pädagogische Arbeit in den Klassen 5-7. Hamburg: Institut für Lehrerfortbildung 1997
- Becker, Egon/Herkommer, Sebastian/Bergmann, Joachim: Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen, Schwalbach: Wochenschau 1967
- Behrmann, Günter/Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle unter Mitarbeit von Peter Hampe (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Kerncurriculum Oberstufe II. Expertise im Auftrag der KMK, hg. Von Heinz-Elmar Tenorth, Weinheim/Basel: Beltz, S. 322-406.
- Balser, Andres/Nonnenmacher, Frank (Hg.): Die Lehrpläne zur politischen Bildung: Analyse und Kritik neuerer Rahmenpläne und Richtlinien der Bundesländer für die Sekundarstufe I. Schwalbach: Wochenschau 1997
- Benk, Andreas/ Erb, Roger/ Immerfall, Stefan/ Quesel, Carsten (2008): Gemeinschaftskunde im Fächerverbund. Zum Stellenwert des Schulfaches im Lichte einer Befragung von Lehrkräften in Baden-Württemberg. In: kursiv – Journal für politische Bildung, Heft 4, S. 66-74.
- Berger, Regine/Granzer, Dietlinde (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Selbstevaluation. Anwendung, Umsetzung und Vorlagen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Böge, Wolfgang (Redaktion): Hamburg wählt Europa! Unterrichtsmaterial zur Europawahl am 7.6.2009. In einer Demokratie entscheiden die Bürgerinnen und Bürger – Jede Stimme zählt! Hamburg: Landeszentrale für politische Bildung 2009
- Bolda, Christoph/Brandt, Tobias (2001): Das Expertenwissen von Politiklehrern und Politiklehrerinnen der 68er Generation. Angehende Lehrer interviewen erfahrene Lehrer - ein biografisches Lernprojekt. Examensarbeit Fachbereich Erziehungswissenschaft Universität Hamburg.
- Breit, Gotthard: Gut gemeint ist nicht gut gemacht! Verstärkt Politik als Inhalt des Politikunterrichts Politikverdrossenheit? In: Politische Bildung 2006, 4, S. 47-65
- Bröcker, Paul: Wie ist Unterricht in Bürgerkunde möglich? Betrachtungen eines Vaters über eine aktuelle Frage. Hamburg: Eggers&Bröcker 1908
- Bromme, Reiner (1992). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Buhren, Claus G./ Rolf, Hans-Günter (2009): Personalmanagement für die Schule. Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Busch, Matthias: Anleitungen zur Unterrichtsplanung in sozialwissenschaftlichen Fächern. Bereichsrezension aktueller fachdidaktischer Planungskonzepte. In: Journal of Social Science Education, Volume 8, Number 2, 2009, S. 124-145

Busch, Matthias/Witte, Marlies: Mediation. Ein Rollenspielbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2009

Busch, Matthias: Kommunale Jugendparlamente - zwischen Lernarrangement und realer politischer Partizipation. Berlin. Unveröffentlichte Erste Examensarbeit, TU Berlin 2005

Claußen, Bernhard: „Politik“ im Lehramtsstudium: demokratieorientierte und bildungswissenschaftliche Überlegungen - unter Berücksichtigung des Vereinigungsprozesses in Deutschland. Hamburg: Krämer 1992

Combe, Arno: Alles Schöne kommt danach. Die jungen Pädagogen – Lebensentwürfe und Lebensgeschichten der Nachkriegsgenerationen. Eine sozialpsychologische Deutung. Reinbek: Rowohlt 1983

Cypionka, Anselm/Hornbruch, Heike/Kallenbach, Waltraud (2009): Stand und Entwicklungsperspektiven der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Referendariat/Fachseminar - ein Gruppengespräch. In: Journal of Social Science Education, 2 (www.jsse.org).

Deichmann, Carl (2009): Leistungsbeurteilung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.

Dick, Andreas: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer, Bad Heilbrunn 1996

Döbertin, Winfried: Antworten auf die Sinnfrage. München 1988

Döbertin, Winfried (1989): Didaktik der Sozialkunde/Politik im Rahmen der Lehrerbildung in Hamburg. In: Rothe 1989, S. 149-154.

Dreßler, Wilhelm (2001): „Werde nicht Lehrer!“ In: HLZ-Zeitschrift der GEW Hamburg, 5, S. 40-42.

Dümmler, Karl: Sozialkunde in Hamburger Schulen. In: Rothe 1989, S. 135-147

Ellwein, Thomas: Pflegt die deutsche Schule Bürgerbewußtsein? Ein Bericht über die staatsbürgerliche Erziehung in den höheren Schulen der Bundesrepublik. München: Jar 1955

Endlich, Hans (Hg.): Politischer Unterricht in der Haupt- und Realschule. Beiträge aus Theorie und Praxis. Frankfurt/Berlin/München: Diesterweg 1972

Endlich, Hans (Gravert-Götter, Helga, Verfasser): Planspiel Wege eines Gesetzes. Hamburg: Amt für Schule 1994 (36 S.)

Endlich, Hans: Rechtsradikale und Neonazis. Hamburg: Amt für Schule 1992

Edler, Kurt: (Expertise Rechtsextremismus)

Erdmann, Detlef: Berufsorientierung am Gymnasium. In: Dieter Neumann/Jürgen Oelkers (Hg.): Soziales und politisches Lernen. Pädagogische Reflexionen und Exempla zum 60. Geburtstag von Harm Prior, Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang 1987, S. 62-76

Esslinger-Hinz, Ilona (2007): Selbstevaluation von Unterrichtsentwicklungsprozessen. Den Einstieg wagen. In: Pädagogik, Heft 2, S. 10-14.

Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport. Amt für Bildung 2004 (8-stufiges Gymnasium)

(Endlich, Hans, Fachreferent) Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Amt für Schule: Lehrplan für das Gymnasium, Sekundarstufe I: Geschichte und Sozialkunde. Hamburg: ... 1994

Freitag, Michael: Frühe Rechte - späte Chancen : eine Standortbestimmung der Arbeit der Schülervvertretungen an schleswig-holsteinischen Grund- und Hauptschulen. Berlin: Schwarzerfreitag 2006

Giese, Christiane u.a. (2004): Klassenrat (Theodor-Haubach-Schule Hamburg). URL: http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Bausteine/bausteine_komplett/Klassenrat.pdf

Grammes, Tilman/Kuhn, Hans-Werner: Politikunterricht in Berlin. Unterrichtsfach – Lehrerausbildung – Fachdidaktik. Bestandsaufnahmen – Dokumentation – Kritik. FU Berlin: Fachbereich Politische Wissenschaft, Occasional Papers No. 21, 1987

Grammes, Tilman: Gemeinschaftskunde an der Schwelle zum Jahr 2000: Bilanz und Vorschläge für didaktische Prüfkriterien zur Unterrichtsentwicklung. In: GPS Geschichte und Politik in der Schule, Nr. 38, September 2000, S. 43-51

Grammes, Tilman: Starthilfe zu den Themenbereichen nach dem neuen Rahmenplan Politik/Gesellschaft/Wirtschaft (PGW) Gymnasium Sekundarstufe I. Handreichung. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Arbeitsbereich Gesellschaft, 2. erweiterte und grundsätzlich überarbeitete Auflage, Hamburg 2004 (135 S.)

Grammes, Tilman: Interpretative Unterrichtsforschung. In: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hg): Basiswissen Politische Bildung, 2006, S. 135-146

Grammes, Tilman: Kontroversität. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau 3/2005, S. 126-145

Grammes, Tilman: Kerncurriculum: Suchstrategien und Kriterien für einen Lehrstück-Kanon im Lernfeld Gesellschaft/Politik. In: www.sowi-onlinejournal.de 2004, 1

Grammes, Tilman/Schluss, Henning/Vogler, Hans-Joachim: Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006

Gruschka, Andreas: Präsentieren als neue Unterrichtsform: Die pädagogische Eigenlogik einer Methode, Opladen: Barbara Budrich 2008

Hahn, Stefan/Welniak, Christian: Möglichkeitsdenken und differenzorientiertes Demokratie-Lernen. Wie Jungen und Mädchen sich im demokratischen Streit erfahren und produktive Krisen erleben können. In: Jansen, Mechthild M./Römig, Angelika (Hg.): K(l)eine Helden? Förderung von Jungen in Schule und außerschulischer Pädagogik. Wiesbaden 2006

HLZ Hamburger Lehrerzeitung 2009, 3-4: Keine Abendblatt-Monokultur! Spendenaufruf für alternative Schulabos, S. 56

HLZ Hamburger Lehrerzeitung 2009, 10-11: Qualitätsmanagement an Schulen

Hamburg macht Schule 2007, 2: Schwerpunkt Schulpraxis evaluieren

Hamburg macht Schule 2006, 3: Schwerpunkt Generationswechsel

Harms, Hermann/Breit, Gotthard: Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundefachlehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Bonn 1990, S. 13-167

Hartwich, Hans-Hermann: Politik im 20. Jahrhundert. Braunschweig: Westermann 1985 (Nachdruck der 7. Auflage 1977)

Hedler, Adolf 1912: Die Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung und ihre Veröffentlichungen. In: Die deutsche Schule 1912, 16. Jg., Heft 4, S. 201-210.

Hedler, Adolf 1914: Die Entwicklungsstufen der Schülerselbstverwaltung. In: Deutsches Philologen-Blatt 1914, 22. Jg., S. 254-257.

Hedler, Adolf: Grundriß einer Hamburgischen Bürgerkunde. Anhang zu: Grundriß der Hamburgischen Geschichte. Auf Veranlassung der Oberschulbehörde verfasst von W. Kollhoff. Hamburg: Herold 1916
(Online zugänglich über den Katalog der Hamburger Staats- und Universitätsbibliothek und des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig)

Hedler, Adolf 1920: Und nun erst recht Bürgerkunde! In: Vergangenheit und Gegenwart 1920, 10. Jg., S. 60-64.

Hedler, Adolf 1930: Politische Erziehung in Deutschland. In: Der Staatsbürger 1930, S. 73-77.

Hedtke, Reinhold: Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von politischer und ökonomischer Bildung, Schwalbach: Wochenschau 2002

Henkenborg, Peter/Krieger, Anett/Pinseler, Jan/Behrens, Rico: Politische Bildung in Ostdeutschland. Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Wiesbaden: VS 2008

Henkenborg, Peter (2006): Alltägliche Philosophien der politischen Bildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: kursiv – Journal für Politische Bildung, Heft 6, S. 76-88.

Hoppe, Heidrun: Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Opladen: Leske&Budrich 1996

Hoppe, Heidrun/Kampshoff, Marita/Nyssen, Elke: Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Weinheim/Basel: Beltz 2001

Hübner, Frauke/Grammes, Tilman/Stork, Andrea: Bilingualer Politikunterricht: Bestandsaufnahme, Perspektiven und explorative Analyse eines Unterrichtsdokuments aus der Didaktik der Zeitgeschichte. In: Andreas Bonnet/Stephan Breidbach (Hg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, Bd. 2, Frankfurt u.a.: Peter Lang 2004

Jung, Horst-Wilhelm/von Staehr, Gerda (Hg.): Lernreflexionen. Erfahrungen aus Studium und Referendariat, Hamburg: LIT 1997

Kandzora, Gabriele: Subjektentwicklung im Medium politischen Lernens. theoretische Konzepte, gesellschaftliche Analysen und Überlegungen zur Lernpraxis und zum pädagogischen Handeln. Dissertation Universität Hamburg 2001

Klippert, Heinz: Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. 8. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz 2009.

Kühberger, Christoph: Welches Wissen benötigt die politische Bildung? In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Politische Kultur. Informationen zur Politischen Bildung, Bd. 30, Innsbruck/Bozen/ Wien 2009, S. 52-56.

Lange, Dirk: Monitor politische Bildung. Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn (im Erscheinen),

Leps, Horst: Lehrkunst und Politikunterricht. Diss. Universität Marburg 2006

Leps, Horst: Lehrkunst im Politikunterricht. In „Gesellschaft – Wirtschaft – Politik“ Sozialwissenschaften für politische Bildung, Leverkusen 2/2007, S. 275-284

Leps, Horst/Mues, Janine: Lehrkustdidaktik. In Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen Politische Bildung – Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht Bd. 5, Planung Politischer Bildung, Hohengehren 2007: Schneider, S. 31-36

Maas, Viktor: Ein Schritt nach vorn oder um Jahre zurück? Das Referendariat am Hamburger Studienseminar. In: Jung/von Staehr 1997, S. 197-257

Melzer, Wolfgang/Dümmler, Kerstin: Politische Bildungsarbeit an sächsischen Schulen. Eine Bestandsaufnahme, Ebert-Stiftung und TU Dresden, Dresden o.J. (2007)

Messner, Hans & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerbildung, 18 (2), 157-171.

Meyer, Hilbert (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.

Mickel, Wolfgang W.: Politische Bildung an Gymnasien 1945-1965. Analyse und Dokumentation. Stuttgart: Klett 1967

Mickel, Wolfgang W.: Lehrpläne und politische Bildung. Ein Beitrag zur Curriculumforschung und Didaktik. Berlin u.a.: Luchterhand 1971

Mitteilungsblatt der Behörde für Schule und Berufsbildung. Hamburg 1970ff.

Mühlhausen, Ulf (Hrsg.). (2006). Unterrichten lernen mit Gespür. Szenarien für eine multimedial gestützte Analyse und Reflexion von Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider.

Müller, Holger: Konferenzsimulation zur europäischen Umweltpolitik. Fallgruben im handlungsorientierten Unterricht. In: Weissenso, Georg (Hg.): Europa verstehen lernen, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2004, S. 236-251

Odenwald, Stephanie: Das Hamburger Arbeitszeitmodell. Mehrarbeit und Qualitätsminderung der Bildung. In: Pädagogik 2003, 12, S. 46-50

Orlowski, Manja: Das Unterrichtsfach "Politische Bildung" in Brandenburg. Eine qualitative und quantitative Studie, Berlin: Logos 2006

Ortlieb, Heinz-Dietrich: Vom Bildungswert sozialökonomischer Ordnungsprobleme. In: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik. Bd. 5. Tübingen: Mohr 5.1960, S. 11-32

Ortlieb, Heinz-Dietrich/Dörge, Friedrich-Wilhelm (Hg.): Wirtschafts- und Sozialpolitik. Modellanalysen politischer Probleme. Veröffentlichungen der Akademie für Wirtschaft und Politik Hamburg. Opladen: Leske 1964

Petrik, Andreas: Den politischen Ernstfall spielen. Wenn die Osterweiterung der EU im IfL stattfindet. In: Hamburg macht Schule 2001, 3, S. 19-21.

Petrik, Andreas: Sich selbst als politisches Wesen entdecken. Das genetische Prinzip als Beitrag zur handlungsorientierten politischen Urteilsbildung am Beispiel des Lehrstücks "Dorfgründung". In: Politik unterrichten 2/2003, S. 24-32.

Petrik, Andreas: Schwimmbad oder Einkaufszentrum? Schüler simulieren einen lokalpolitischen Entscheidungsprozess. In: Praxis Politik 2006, 4, S. 14-19

Petrik, Andreas: Best-Practice-Modelle als Missing Link zwischen Kerncurricula und Kompetenzen. In: Besand, Anja (Hg.): Politische Bildung reloaded. Neue Positionen zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2006, S. 47-67

Petrik, Andreas: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 13. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich 2007

Pragal, Joachim: Hamburg. In: Northemann, Wolfgang (Hg.): Politisch-gesellschaftlicher Unterricht in der Bundesrepublik. Curricularer Stand und Entwicklungstendenzen, Opladen: Leske&Budrich 1978, S. 163-172

Pragal, Jochen: Gemeinschaftskunde – ein Fach in der Entwicklung. Hamburg: Amt für Schule 2000

Prior, Harm/Oelkers, Jürgen (Hg.): Soziales Lernen in der Schule. Königstein: Scriptor 1982

Pumm, Günter: Planspiel „Kuba-Krise“. Die Welt vor dem nuklearen Krieg. Hamburg 1997

Pumm, Günter (Alexander-von-Humboldt-Gymnasium): Die vierte Elbtunnelröhre. Eine Fall-Studie für den Politik-Unterricht. Hamburg 1997

Reimer, Uwe (2000): „1968“ in der Schule. Rekonstruktion historischer Erfahrungen Hamburger Gymnasiallehrer und –lehrerinnen. Hamburg: Kovač.
(Dissertation Universität Hamburg)

Reuter, Lutz-Rainer: Normative Grundlagen des politischen Unterrichts. Dokumentation und Analyse, Opladen: Leske&Budrich 1979

Rosa, Lisa/Edler, Kurt: Neue Strategien und Praktiken des Rechtsextremismus. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen & leben“. Herausgegeben von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser. Berlin 2005

Rothe, Klaus (Hg.) (1989): Unterricht und Didaktik der politischen Bildung in der Bundesrepublik. Aktueller Stand und Perspektiven, Opladen: Leske+Budrich.

Ruffer, Bernd: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik: Entstehung einer Konzeption und ihre Realisierungschancen in der Freien und Hansestadt Hamburg. Staatsexamensarbeit, Universität Hamburg, 1997. (Prüfer: Prof. Dr. Klaus Saul)

Rusch, Harri (Redaktion): Erziehung zum Frieden. Beispiele aus dem Unterricht an Hamburger und Warschauer Schulen. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Amt für Schule 1988

Sander, Wolfgang/Besand, Anja (Hg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung, Schwalbach: Wochenschau 2009

Schelle, Carla: Politik' im Lehramtsstudium : demokratieorientierte und bildungswissenschaftliche Überlegungen - unter Berücksichtigung des Vereinigungsprozesses in Deutschland. Habilitationsschrift Universität Hamburg 2002. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003

Schnack, Jochen (Hrsg.) (2005a): Fachkonferenzen. Themenheft der Zeitschrift Hamburg macht Schule. Heft 1. Hamburg.

Schnack, Jochen (2005b): Die Fachkonferenz als Motor der Schulentwicklung. In: ders. (2005a), S. 10-13.

Schön, Donald (1983). The reflective Practitioner. London: Temple Smith.

Schreiber, Jochen: Lehrpläne „Politik“, „Geschichte/Politik“ und „Sozialkunde“ der Freien und Hansestadt Hamburg. In: Belser/Nonnenmacher 1997, S. 74-83

Schreiter, Jürgen/Bürger, Thomas, unter Mitarbeit von Lisa Rosa und Wolfgang Steiner: Praxisbaustein Klassen- und Schulsprecherqualifizierung als zentrales Element einer demokratischen Schulkultur. Gesamtschule Süderelbe, Hamburg. Praxisbaustein BLK-Programm Demokratie lernen und leben. Berlin 2006

Schroeder, Helge/Dohrke, Hartwig: Editorial. In: Geschichte und Politik in der Schule (GPS). Verband der Lehrer für Geschichte und Politik Hamburg. Heft 42, 2005, S. 1-2

Shulman, Lee (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hg.), Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern (S. 145-160). Köln: Böhlau.

Sievers, Thomas: Fachprojekte für die Sekundarstufe I: Bausteine für ein schulinternes Projektcurriculum. 34 Beispiele erprobter fächerübergreifender Projekte, Braunschweig: Westermann 2003

Speck, Martin: Bildungsplan 2004 -> Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport. Amt für Bildung

Speck, Martin: Zentral gestellte Aufgaben im schriftlichen Abitur. Konzeption und Erfahrungen in Hamburg. In: Weisseno, Georg (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2008, S. 376-388

Speck, Martin: Familien in Wilhelmsburg. Forschungsprojekte in der Sekundarstufe II. In: Pädagogik 1995, 12, S. 23-26

Steffens, Gerd: Öffentlichkeitsverlust. Beobachtungen und Überlegungen zu einem aktuellen Problem der politischen Bildung. In: Gegenwartskunde 1996, 4, S. 531-540

Steffens, Gerd: Politisieren Krisen? In: Gegenwartskunde 2001, 1, S. 103-116

Steiner, Wolfgang: Demokratie lernen und leben. In: Hamburg macht Schule. Themenschwerpunkt mit Erlebnisberichten aus Hamburger Schulen 2004, 6, S. 12-31

Steiner, Wolfgang: Aufgabengebiete und Lernbereiche werden Praxis. Den Unterricht neu denken oder: eine andere Ordnung des Lernens. In: Hamburg macht Schule. Themenschwerpunkt. 1999, 4, S. 4-26

Teschner, Manfred: Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung an hessischen Gymnasien. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt 1968

Thurich, Eckart: Sozialkunde in der 10. Klasse. Hamburg: Kuratorium für staatsbürgerliche Bildung 1963

Tornow, Lutz-Peter: Thema: Rechtsradikale und Neonazis, Hamburg: Amt für Schule Referat S 13/31 1992 (22 S.)

Uhle, Reinhard: Verstehen und Verständigung im Unterricht. Hermeneutische Interpretationen, München: Juventa 1978

Urbanski, Silke: Kopiervorlagen für die Arbeit mit „Erzählt es euren Kindern. Der Holocaust in Europa“. Hamburg: Institut für Lehrerfortbildung 2001

Wacker (Caspar), Hildegard: Bericht über ein Rollenspiel in der Sekundarstufe II zum Thema "Stahlkrise in der EG". In: Geschichtsdidaktik 1979, 4, S. 368-382

Wacker, Ulrich: Bildungsplan 2004

Weidinger, Dorothea: Die Landesverbände der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. In: dies. 1996, S. 28-49

Weidinger, Dorothea im Auftrag der DVPB (Hg.): Politische Bildung in der Bundesrepublik. Zum 30jährigen Bestehen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Opladen: Leske&Budrich 1996

Von Olberg, Hans-Joachim: Politische Taktik der Politischen Didaktik. In: Weidinger 1996, S. 50-60

Weinert, F.E. & Schrader, F.-W. (1986). Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In H. Petillon, J. W. L. Wagner & B. Wolf (Hrsg.), Schülerechte Diagnose (S. 11-29). Weinheim: Beltz.

Weißeno, Georg: Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung, Frankfurt/Main: Haag&Herchen 1989 (Diss. Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft)

Welniak, Christian: Erinnern für die eigene Zukunft. Oder: "Warum haben sich die Juden nicht bei der Polizei beschwert?" In: Hamburg macht Schule. Lernen und Sinn 2009, 4

Welniak, Christian: Diagnostische Kompetenz. In: Volker Reinhardt (Hg.): Basiswissen Politische Bildung, Band 5: Planung Politischer Bildung, Baltmannsweiler 2007, S. 37-44

Welniak, Christian: Sinnverstehen. Politische Deutungsmuster als Ausgangspunkte des Bildungsgangs. In: kursiv. Journal für politische Bildung 2007, 3: Subjektspuren. Perspektiven der Bildungsgangforschung. Schwalbach/Ts.:Wochenschau 2007

Wend, Hans: „... alles zum Wohl der Schüler“. In: Jung/von Staehr 1997, S. 153-196

Worm, Hermann: Zur Dialektik von Affekt-, Sozial- und Ich-Bildung: Pestalozzi und Freud. Heidelberg: Quelle & Meyer 1972

Wyss, Corinne (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: bildungsforschung, Jahrgang 5, Ausgabe 2,
URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lehrperson>

3. Das Fach PGW in der Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern

Matthias Busch

3.1. Zur Methodologie

Schülerinnen und Schüler verfügen durch ihre jahrelange Schulerfahrung über intensive Einblicke in die Unterrichtspraxis. Als „Kunden“ und Mitgestalter des PGW-Unterrichts besitzen sie eine Innenperspektive, die wissenschaftliche Beobachter kaum ansatzweise einnehmen können (vgl. Reinhardt 2004, 5). Neben objektiv messbaren Merkmalen unterrichtlicher Interaktion stellen die subjektiven Erfahrungen von Wirklichkeit und ihre alltagstheoretische Deutung der im Unterricht Interagierenden eine zentrale Datenbasis für die Unterrichtsforschung dar (vgl. Loser 1980). Da Lehrkräfte, Lernende und Beobachter über eine jeweils spezifische und selektive Unterrichtswahrnehmung verfügen, wird der Schülerperspektive eine eigenständige Bedeutung bei der Bewertung von Unterricht zuerkannt (Clausen 2002). So können über die Schülersicht wichtige Wirkungen des Unterrichts auf die Adressaten erfasst werden (Ditton 2007, 21). Unterrichtsforschung müsse „das Verständnis der Schüler von Schule und Unterricht zu ihrem Gegenstand machen, weil Unterricht für Schüler nur dann wirkungsvoll ist, wenn er das Alltagswissen der Schüler und ihr Verständnis von Unterricht berücksichtigt, offenlegt und von ihm ausgeht“ (Loser 1980, 162). Dabei weisen zahlreiche empirische Studien eine hohe Verlässlichkeit und Brauchbarkeit der Schüleraussagen zum Unterricht nach (vgl. Gerstenmaier 1975, Ditton 2002, Gruehn 2000). Aus den unterrichtlichen Erfahrungen und individuellen Alltagstheorien der Jugendlichen zur Methodik und Didaktik des Faches können Lernerdidaktiken gewonnen werden, die als „Totaldeutung der Wahrnehmung und Sinnggebung“ des PGW-Unterrichts durch die Lernenden helfen, wissenschaftliche Didaktiktheorien zu optimieren und zu erweitern (Weißeno 1989, 11). Als Evaluationsinstrument unterstützen sie die Unterrichtsentwicklung des Fachs (vgl. Reinhardt 2004).

Für eine qualitative Bestandsaufnahme der vielfältigen Praxisformen des PGW-Unterrichts erschien es uns daher sinnvoll und nützlich, parallel zu den Lehrer-Interviews spiegelbildlich die Erfahrungen und Perspektiven der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen:

- Welche alltagstheoretischen Vorstellungen haben Schülerinnen und Schüler vom Fach PGW?
- Welche Erwartungen haben sie an das Fach und die Lehrenden?
- Wie erleben sie den Fachunterricht?

- Wie bewerten Sie die unterschiedlichen Inhalte, Methoden und Praxisformen?

Tatsächlich verfügt die Erhebung von Lernerdidaktiken als Teilaspekt von Untersuchungen zur politischen Einstellung von Jugendlichen über eine lange Tradition. Jürgen Habermas u.a. (1961) befragten bereits 1952 Studierende in mündlichen Einzelinterviews zu ihren Erfahrungen mit dem Fach. Am Frankfurter Institut für Sozialforschung wurden in mehreren Teilstudien mit schriftlichen Fragebogenerhebungen die Schülereinstellungen an Volks-, Mittel- und Berufsschulen in Hamburg, Hessen sowie Baden-Württemberg untersucht (vgl. Frankfurter Institut für Sozialforschung 1966; Egon Becker u.a. 1967, Herkommer 1966; als Nachfolgestudie: Schuran 1970). Ähnliche schriftliche Klassenzimmer-Interviews nutzten auch Manfred Teschner (1968) an hessischen Gymnasien sowie Fritz Marz u.a. (1977) an Hauptschulen in Rheinland-Pfalz. In Niedersachsen untersuchte Klaus B. Urban (1976) die Bedingungen politischen Lernens an Haupt-, Realschulen und Gymnasien unter anderem mit Hilfe mündlicher wie schriftlicher Schülerbefragungen. Eine in der Fragengestaltung offenere schriftliche Befragung führte Volker Reinhardt (2004) in einer Abiturklasse aus Königfeld im Schwarzwald durch. Anhand von qualitativen Schülerinterviews und Gruppengesprächen analysieren dagegen Weißeno (1989) und Schelle (1995) die Schüleransichten zur politischen Bildung. Die jüngste Studie stammt von Peter Henkenborg u.a. (2008). Die Forschergruppe befragte Jugendliche in mündlichen Interviews zur politischen Bildung in Sachsen.

Angesichts des Erkenntnisinteresses und der uns unbekannteren Erfahrungen und Deutungsmuster der Schülerinnen und Schüler wählten wir analog zu den Lehrergesprächen das Experteninterview als Erhebungsmethode (vgl. Abschnitt II). Eine alternativ denkbare schriftliche Befragung mit Hilfe von standardisierten Fragebögen oder der für Schulklassen erprobten Paper-&-Pencil-Methode (vgl. Lamnek 2005a, Clausen 2002, 44) bot sich dagegen nicht an. Zwar hätte auf diese Weise eine größere Zahl von Schülerinnen und Schülern befragt werden können. Die explorative Erforschung individueller Deutungsmuster erfordert jedoch ein hohes Maß an Offenheit und das Erfassen detaillierter Informationen, wie sie erst im direkten Kontakt und persönlichen Gespräch möglich werden (vgl. Hopf 2000, 351).

Abweichend von den Einzelgesprächen mit den Lehrenden haben wir uns bei den Jugendlichen für die Methode des *Gruppeninterviews* entschieden. Die Schülerinnen und Schüler wurden hierzu in Gruppen von drei bis fünf Teilnehmenden befragt. In klarer Abgrenzung zur Methode der *Gruppendiskussion* sollten dabei allerdings keine Debatten zwischen den Jugendlichen initiiert werden. Nicht die Untersuchung von Gruppenprozessen, sondern die Informationsbeschaffung stand im Vordergrund (vgl. Lamnek 2005a, 413).

Entsprechend erhielten die Befragten nacheinander Gelegenheit, auf die Fragen zu antworten. Wiederholungen und Doppelungen waren durchaus erwünscht.

Das Gruppeninterview besitzt im Vergleich zum Einzelinterview mehrere Vorzüge (vgl. hierzu auch Lamnek 2005b, 84 f.):

- Die Schülerinnen und Schüler sind in einer Einzelbefragung permanent gefordert. Im Gruppeninterview erhalten sie die Möglichkeit, ihren Mitschülern zuzuhören und ihre eigenen Ausführungen zu ergänzen. Das Reflexionsniveau und die Informationsdichte werden hierdurch erhöht.
- Die asymmetrische Gesprächssituation des Experteninterviews kann gerade auf Kinder und Jugendliche verunsichernd wirken und eine Prüfungssituation assoziieren. Das Gespräch in der Gruppe bricht diese Tendenz zumindest teilweise auf und erzeugt eine entspanntere Atmosphäre.
- In dem Maße, wie die Schülerinnen und Schüler als Gruppe dem erwachsenen Interviewer gegenüber treten, kann ihre Bereitschaft für ein offenes, freimütiges Gespräch erhöht werden.
- Schließlich ist das Gruppeninterview als Erhebungsmethode ökonomischer als das Einzelgespräch, da bei nahezu gleichem organisatorischem und zeitlichem Aufwand mehr Gesprächspartner befragt werden können.

Neben den Vorteilen des Gruppeninterviews birgt die Methode allerdings auch Nachteile:

- Die subjektiven Deutungen der Befragten können durch die Aussagen der anderen Beteiligten beeinflusst werden. Statt individueller Bewertungen werden kollektive Gruppeneinschätzungen erhoben.
- Die quasi-öffentliche Atmosphäre kann die Schülerinnen und Schüler daran hindern, ihre „private“, ehrliche Meinung zu äußern.
- Meinungspolarisierungen oder die Dominanz einzelner Beteiligter können die Vielfalt möglicher Äußerungen eingrenzen.
- Gruppendynamische Prozesse sind unter Umständen bedeutsamer für den Gesprächsverlauf als das Thema.

Zwar kann der Interviewer durch seine Gesprächsführung den negativen Auswirkungen des Gruppeninterviews entgegenwirken. Die Grenzen und Gefahren der Methode müssen jedoch in der Bewertung der konkreten Ergebnisse berücksichtigt werden.

Grundlage der Befragung bildete erneut ein Interviewleitfaden analog zum Einzelgespräch im Experteninterview (vgl. Abb. 1). Wie bei den Lehrergesprächen orientierte sich die Transkription der Interviews in ihrer verdichteten, schriftsprachlichen Form an den Erkenntnisinteressen.

Abb. 1: Schülerinterview-Leitfaden

1 Einstiegsimpuls

Welchen Stellenwert hat das Fach PGW für euch/in der Schule?

→ Wie beliebt ist das Fach im Vergleich zu anderen Fächern wie Geschichte, Geografie?

2 Themen/Inhalte (Übersicht zum Bildungsplan vorlegen?)

Welche Themen habt ihr bereits behandelt?

→ Womit habt ihr begonnen?

Welche Themen haben euch mehr gebracht/weniger gebracht?

(→ Gibt es Unterschiede zwischen den Themenbereichen in Wirtschaft, Gesellschaft, Politik?)

3 Praxisformen

Erzählt uns, wie eine typische PGW-Stunde oder Unterrichts-Reihe bei euch ablaufen könnte!

→ Könnt ihr von einer PGW-Stunde oder Reihe erzählen, die ihr besonders gelungen fandet?

Unterscheidet sich der PGW Unterricht in seinem Aufbau, Methoden von anderen Fächern wie Geschichte oder Erdkunde? Wodurch?

4 Methoden

Mit welchen Methoden macht ihr gute Erfahrungen?

Mit welchen Methoden gibt es Probleme? Welche Gründe gibt es dafür?

Welche Rolle spielt Gruppenarbeit im PGW-Unterricht? Welche Erfahrung habt ihr damit gemacht?

Welche Rolle spielen Projekte im PGW-Unterricht? Welche Erfahrung habt ihr damit gemacht?

Welche Rolle spielen Exkursionen und Lernen außerhalb der Schule? Wie bewertet ihr das außerschulische Lernen?

5 Medien

Mit welchen Unterrichtsmaterialien arbeitet ihr im PGW-Unterricht? Was schätzt ihr an diesen besonders?

→ Wie beurteilt ihr den Einsatz von Büchern/dem GG/ Filmen/ Internet im PGW-Unterricht?

Könnt ihr am Beispiel eures Schulbuches erklären, was ihr an diesem hilfreich, was eher störend empfindet?

→ Würdet ihr das Buch anderen Schülern empfehlen? Wieso?

6 Bildungsziele/Philosophie/Selbstverständnis des Faches

Was erwartet Ihr vom PGW-Unterricht?

→ Worauf kommt es euch im PGW-Unterricht besonders an?

(→ Wie und wodurch erfüllt das der Unterricht?)

Was fällt euch im PGW schwer / was leicht?

→ Inwieweit ist PGW ein leichtes oder ein schwieriges Fach?

Worauf kommt es eures Erachtens euren Lehrern im PGW-Unterricht besonders an?

→ Wie wird das im Unterricht deutlich?

Gibt es einen charakteristischen „PGW-Lehrer-Typen“?

→ Welche Eigenschaften sind euch bei einem PGW-Lehrer besonders wichtig?

→ Wie sieht der ideale PGW-Lehrer aus?

→ Inwieweit spielt die eigene politische Meinung des Lehrers eine Rolle im Unterricht?

Zusatzfrage: Wie sieht der ideale PGW-Schüler (für euren Lehrer) aus?

Was ist aus eurer Sicht ein guter/gelungener PGW-Unterricht?

Was ist aus eurer Sicht ein schlechter/ungenügender PGW-Unterricht?

7 PGW im Schulkontext

Habt ihr im Unterricht und in der Schule Mitgestaltungs-/Mitsprachemöglichkeiten?

(SV, Mitgestaltung des Unterrichts, Klassensprecher)

→ Wie sieht diese Mitgestaltung aus?

→ Macht ihr Gebrauch von der Mitgestaltungsmöglichkeit? Wie beurteilt ihr die Beteiligungsmöglichkeiten?

→ Inwieweit gibt es Verbindungen zwischen dem PGW-Unterricht und der Schülermitsprache an der Schule?

8 Feedback zum Gespräch

Über welche Punkte, die euch wichtig sind, haben wir bisher noch nicht gesprochen?

Was möchtet ihr uns noch mit auf den Weg geben?

9 Biografische Grunddaten und Materialausleihe

Die Stichprobenziehung erfolgte unsystematisch und ist nicht repräsentativ. Die Schülerinnen und Schüler wurden über die zuvor an der Studie beteiligten Lehrkräfte angesprochen (vgl. Anhang I). Über insgesamt 20 angeschriebene Lehrerinnen und Lehrer konnten im Juli 2008 vier Gruppeninterviews organisiert werden. Die Schülerinnen und Schüler meldeten sich jeweils freiwillig für die Teilnahme an der Erhebung. Spezifische Auswahlkriterien wie beispielsweise die fachliche Leistung gab es – nach Auskunft der beteiligten Lehrkräfte – nicht. Die Interviews fanden jeweils während des Unterrichts oder am Nachmittag in ungestörten Räumen der Schule statt.

Insgesamt wurden in fünf Gruppeninterviews zehn Schüler und sieben Schülerinnen aus drei Hamburger Gymnasien interviewt. Jeweils drei Jugendliche besuchten zum Zeitpunkt der Interviews die achte bzw. neunte Klasse. Elf Schülerinnen und Schüler gingen in die zehnte Klasse. Da die Interviews zu Schuljahresende im Juli 2008 durchgeführt wurden, verfügten alle Befragten über Unterrichtserfahrungen im Fach PGW von einem bis drei Jahren. Sechs der interviewten Schülerinnen und Schüler hatten nach eigenen Angaben im Fach PGW eine Eins im Halbjahreszeugnis erhalten. Neun Jugendliche wurden in ihren PGW-Leistungen mit der Note Gut, zwei mit Befriedigend bewertet.

3.2. „Ich möchte irgendwie vorbereitet werden aufs Leben“

– Stellenwert und Erwartungen an das Fach

Dem Fach PGW messen fast alle Interviewten einen hohen Stellenwert im schulischen Fächerkanon zu. Die Beliebtheit des Faches begründet sich aus Sicht der Schülerinnen und Schüler aus einer besonderen Fachkultur:

PGW ist eines der beliebtesten Fächer an der Schule, weil es auch am meisten Spaß macht. Es ist nicht so wie die anderen Fächern, wo es heißt, das und das macht ihr jetzt, sondern es ist eher ein Fach, wo man das machen kann, was man möchte, und auf seine eigene Art arbeiten kann. (Schüler, 9. Klasse, Interview 3⁵⁹)

Eine **demokratische Unterrichtskultur**, die ausgeprägte **selbstständige Arbeit** wie die **Vielseitigkeit und Aktualität der Themen** werden von vielen Interviewten als Eigenart des PGW-Unterrichts betont.

„In PGW redet man mehr als in anderen Fächern“ (Schülerin, 8. Klasse, I2) ist ein Befund, den alle Jugendlichen teilen. Die Möglichkeit zu freiem Meinungsaustausch und Diskussion prägt ihr Fachverständnis und die Erwartungen an den PGW-Unterricht. Die Bedeutung und die Funktion, die sie der Diskussion im Unterricht beimessen, variiert jedoch - sofern Rückschlüsse angesichts der geringen Datenmenge möglich sind - zwischen den Jahrgängen. Die Schüler der achten Klasse begreifen die Diskussion als „Miteinander-Reden und Meinungsaustausch“ (I2):

Sm1: Du kannst halt mehr diskutieren als in Mathe oder Deutsch.

Sw3: In Mathe gibt es eine Lösung und in PGW gibt es ganz viele.

Sm1: Das stärkt das soziale Miteinander [Sw2 und Sw3 lachen: auswendig gelernt]

Sw2: Der größte Unterschied ist wirklich, dass man mehr diskutiert als in anderen Fächern. Man redet fast die ganze Zeit immer. Und alle wollen was zum Thema sagen. Das kommt ganz selten vor, dass keiner was sagt.

Sw3: Jeder hat zu PGW was zu sagen, weil es so vielfältig ist, dass es jeden irgendwie anspricht. Dann haben alle meistens auch was zu sagen. (8. Klasse, I2)

Die Offenheit der Diskussionen wirkt motivierend. Sie lässt anders als in anderen Fächern aus Sicht der Schüler viele „Lösungen“ zu – gemeint sind hier vermutlich begründete Meinungen. Jeder kann sich beteiligen, da die Themen „ansprechend“ sind und eine persönliche Betroffenheit intendieren. Der Meinungsaustausch scheint dabei für die Jugendlichen die Funktion einer Selbst- und Gruppenvergewisserung einzunehmen. Was bereits im Begriff des „Miteinander-Redens“ anklingt, wird in der Formulierung „Das stärkt das soziale Miteinander“ manifest. Das Lachen der beiden Mitschülerinnen und ihre Bemerkung sind uneindeutig. Sie können einerseits als Relativierung des Gesagten gelesen werden. Möglicherweise wirkt die „pädagogische“ Formulierung von der Stärkung des sozialen Miteinanders auf sie übertrieben und unpassend. Ihr Mitschüler hat eine „auswendig gelernt(e)“ Vokabel im falschen Kontext verwendet. Andererseits kann die Äußerung auch als selbstständige Anwendung eines zuvor erlernten Unterrichtsinhalts gedeutet werden. Die Klasse hatte nach eigenen Angaben zum Zeitpunkt des Interviews eine Unterrichtseinheit zum Thema „Der Mensch als soziales Wesen“ abgeschlossen. Unter Umständen wertet der Schüler

⁵⁹ Im Folgenden: Abkürzung I1 bis I5; Transkriptionen siehe Anhang II)

die erlebten Klassendiskussionen mit den erlernten Kategorien aus und folgert daraus auf die soziale Funktion der Gesprächskultur. Das Lachen gründete in diesem Fall in der überraschten Erkenntnis, dass sich das „auswendig gelernte“ Wissen auch auf die eigene Lebenswelt beziehen lässt.

Die interviewten Neuntklässler sehen in den Diskussionen vor allem den Aspekt des inhaltlichen Austauschs.

PGW lebt ja auch ein bisschen davon, dass man sich austauscht und die verschiedenen Meinungen vertritt. Und wenn das jetzt alles in eine Richtung gehen würde, würde das ja nicht herauskommen, worauf es eigentlich hinausläuft und das wäre dann schlechter PGW-Unterricht. (Schüler, 9. Klasse, I3)

Als Zielsetzung des Faches wird das Wahrnehmen und Vertreten unterschiedlicher inhaltlicher Positionen gesehen. Der Schüler paraphrasiert das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens. Perspektivenübernahme wird als genuines Ziel des PGW-Unterrichts begriffen. Insgesamt misst der Schüler allerdings der Diskussion eine geringere Bedeutung für die Fachkultur zu als die Achtklässler. PGW lebe „auch ein bisschen“ von Diskussionen. Tatsächlich geht der Anspruch der Neuntklässler an die Fachkultur über die freie Meinungsäußerung hinaus. Das erste Zitat zeigt, dass die Jugendlichen vom PGW-Unterricht eine stärkere Selbstbestimmung und Eigenverantwortung in Fragen der Themenauswahl wie Methodik gewöhnt sind und erwarten. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis steht im Fokus. Eine demokratische Unterrichtskultur (vgl. Lewin 1939) wird von ihnen als fachspezifisches Charakteristikum betont.

Für die Schülerinnen und Schüler der zehnten Klasse haben Diskussionen darüber hinaus die Funktion, ihre methodischen Kompetenzen zu fördern:

Das erwarte ich auch, (...) dass man lernt zu diskutieren und seine Meinung zu behalten, auch wenn andere Leute eine andere Meinung haben. (Schülerin, 10. Klasse, I1)

Die Schülerin verlangt vom PGW-Unterricht die Förderung ihrer Konfliktfähigkeit und demokratischen Handlungskompetenz. Die einzelne Diskussion wird von ihr in den Kontext einer langfristigen Kompetenzentwicklung gestellt.

Insgesamt beschreiben alle Jugendlichen die Diskussion als zentrales Moment des PGW-Unterrichts. Anders als in anderen Studien, in denen die Schülerinnen und Schüler mehr Diskussionen über aktuelle Themen einklagen (Becker u.a. 1967, 40 f.; Reinhardt 2004, 341; Henkenborg 2008, 30), prägt der offene Meinungs-austausch die Unterrichtskultur der von uns Befragten. Dass sich in der Diskussion zugleich der Gegenstand des Faches konstituiert - Demokratie kann als kommunikatives Verfahren zur Ausbildung verbindlicher Entscheidungen verstanden werden – ist einzelnen Jugendlichen dabei durchaus bewusst (siehe unten).

Was erwarten die Schülerinnen und Schüler vom PGW-Unterricht? In dieser Frage zeichnen sich zwei dominierende Haltungen ab.

So besteht bei vielen der **Wunsch nach Selbst- und Weltorientierung:**

Ich finde es voll wichtig, dass man erst mal weiß, wie das mit der Regierung funktioniert, weil es ja blöd ist, wenn man wählt und hat gar keine Ahnung. Dass man darüber ein bisschen aufgeklärt wird. (...) Ich finde auch, dass wenn man Zeitung liest, dass man dann das versteht, was da drin steht, und nicht immer denkt, was ist das jetzt für ein Wort, was heißt das und worum geht es da. (Schülerin, 10. Klasse, I4)

Mir ist wichtig, dass ich auf dem Laufenden bleibe, was um mich herum so los ist, weil mich das auch interessiert. (Schüler, 10. Klasse, I5)

Für mich ist PGW auch ein sehr wichtiges Fach, weil es das Fach ist, in dem man das meiste lernt für den weiteren Lebensverlauf. (...) Ich möchte irgendwie vorbereitet werden aufs Leben, weil man in den anderen Fächern fachspezifisch vorbereitet wird auf eine bestimmte Tätigkeit, die man vielleicht ausüben könnte, aber PGW ist halt mehr so allgemeiner, für Sachen, die man so alltäglich machen wird nach der Schule. (Schüler, 10. Klasse, I1)

Zum einen würde ich sagen, Politik ist ja fast das Wichtigste auf der Welt, weil es das ganze Leben prägt und auch die Lebensart. Man erhält einen Einblick und wer da so was macht. Das finde ich ziemlich wichtig, weil einen das so ins Leben... Dass man da so ein bisschen Ahnung hat, was so in der Welt los ist. (Schüler, 10. Klasse, I4)

Ich glaube aber auch, dass es überhaupt für die Allgemeinheit wichtig ist, dass man etwas über das Wahlrecht erfährt. Das sind so die grundlegenden Voraussetzungen, um im späteren Leben sich politisch einsetzen und wählen zu gehen. Und in PGW wird das vermittelt (...). (Schüler, 10. Klasse, I5)

Die Relevanz des Faches wird von den Schülerinnen und Schülern vor allem in ihrer Funktion für die „Allgemeinbildung“ als hoch bewertet. Sie erhoffen sich Orientierung für ihr aktuelles und späteres Leben in der Gesellschaft. Im Vergleich zu anderen Fächern, die „Fachspezifisches“ vermittelten, gehe es in PGW um die „grundlegenden Voraussetzungen“. Die Bildung besteht für sie vornehmlich in der Aneignung von „Hintergrundwissen“ bzw. „grundlegenden Kenntnissen“. Implizit benennen die Jugendlichen die Urteilsbildung als Unterrichtsziel. So erhoffen die Schülerinnen und Schüler, sich im Unterricht eine „Meinung“ zu bilden und hierfür die nötigen inhaltlichen Kenntnisse vermittelt zu bekommen. Aber auch die Förderung methodischer Fertigkeiten wird wahrgenommen. Konsensual ist die hohe Praxisrelevanz, die dem Fach zuerkannt wird. Das im PGW-Unterricht Erlernte wird als Handlungswissen begriffen, das die Schüler „im späteren Leben auch anwenden“ wollen (Schüler, 10. Klasse, I5). Es sind „Sachen, die man auch fürs spätere Leben brauchen kann“ (Schüler, 10. Klasse, I5). Das Selbstverständnis, die erlernte Mitbestimmungsfähigkeit auch konstruktiv in einem späteren gesellschaftlichen Engagement – sei es in Wahlen oder einer eigenen politischen Karriere – anwenden zu wollen, prägt die Aussagen vieler Befragter. Von Politik(er)verdrossenheit, wie sie Jugendlichen häufig attestiert wird, ist bei den Interviewten nichts zu spüren.

Der Anspruch an Welterklärung geht zum Teil einher mit der Erwartung an eine umfassende positivistische Wissensvermittlung:

Ich erwarte eigentlich grundlegende Informationen über das politische und wirtschaftliche System und die Eigenschaften davon, was da so gut läuft und was da nicht so gut läuft, was verbessert werden muss, wie das alles so funktioniert. (Schüler, 10. Klasse, I5)

Der Schüler hat den Wunsch, grundlegende Informationen über die Funktionsweise der politischen und wirtschaftlichen Systeme im PGW-Unterricht vermittelt zu bekommen. Zugleich erhofft er sich eine klare normative Einordnung, „was da so gut läuft und was da nicht so gut läuft“, sowie Verbesserungsvorschläge. Die Erkenntnis, dass es ein konsensuales Verständnis von der Richtigkeit politischer Entscheidungen „ja eigentlich (...) in der Politik“ nicht gibt, wie es ein Mitschüler formuliert (I5), ist noch nicht gereift.

Weitaus differenzierter ist dagegen der Anspruch eines anderen Zehntklässlers:

Ich persönlich finde es wichtig, dass man auch in den Hintergrund schaut. Dass man nicht nur sieht, was ist, sondern warum es ist und wie es so gekommen ist und wie es anders hätte sein können. Und dass man nicht nur die Oberfläche sieht von außen, sondern auch dahinter schaut und sieht, wie das alles so zusammenhängt und funktioniert. Das finde ich ganz faszinierend. (Schüler, 10. Klasse, I1)

Auf beeindruckende Weise formuliert der Schüler das anspruchsvolle Programm eines genetischen PGW-Unterrichts, wie es der aktuelle Entwurf des Hamburger Bildungsplans für das Fach konzipiert (vgl. Bildungsplan 2008, 7). Vorhandene gesellschaftliche Strukturen und Institutionen sollen nicht nur in ihren Funktionsabläufen vermittelt werden. Ihre Sinnhaftigkeit, Entstehung und alternative Konzeptionen gilt es zu ergründen.

Neben dem Wunsch nach Orientierung für das aktuelle und zukünftige Leben in der Gesellschaft prägt eine zweite Erwartungshaltung einen Teil der befragten Jugendlichen. Sie sehen das Fach PGW – stärker als andere Fächer – als Möglichkeit zur gezielten

Berufsvorbereitung: Ich sehe das eigentlich als Berufsvorbereitung. Wir machen jetzt ja auch ein dreiwöchiges Berufspraktikum und diese ganzen Präsentationen, das ist ja später für den Beruf relevant. Das ist ja später wichtig, dass man das alles schnell auf den Punkt bringt. Selbst wenn du später nur Hausfrau bist und Familie hast, ist es ja trotzdem wichtig, was für Steuern du zahlst, wie du versichert bist. Das ist alles aufs spätere Leben hin schon fixiert. (Schülerin, 9. Klasse, I3)

(...) dass es einem was bringt, für die spätere Laufbahn. (Schüler, 10. Klasse, I5)

Die beiden Jugendlichen bewerten die Themen und Praxisformen des PGW-Unterrichts vor allem unter dem Relevanzaspekt ihrer beruflichen Karriere. Das Erlernen von Präsentationstechniken und selbstorganisierten Arbeitsformen wird angesichts der antizipierten Erwartungshaltung zukünftiger Arbeitgeber für gut befunden. Die Befragten präferieren lebenskundliche Themen wie den Umgang mit Krediten oder Versicherungen. Aber auch politische und gesellschaftliche Themen wie die EU werden stellenweise begrüßt,

„weil die EU immer wichtiger wird und das als Grundwissen vorausgesetzt wird“ (Schüler, 10. Klasse, I1). Georg Weißeno diagnostiziert ein solches Interesse als charakteristisch für den ökonomisch orientierten Lernertypen (vgl. Weißeno 1989).

Vereinzelt reduziert sich aus Perspektive der Jugendlichen der Anspruch des PGW-Unterrichts auf die berufliche Vorbildung:

Es geht auch darum, die Aufträge, die man bekommt, zu erfüllen und den Erwartungen zu entsprechen. Und das lernt man dann auch. Und das ist auch das Hauptanliegen, immer den Erwartungen zu entsprechen. Natürlich nebenbei auch ein bisschen übers Fach, aber das ist nicht so wichtig wie organisieren und das machen, was einem aufgetragen wird. - So wie im Job halt. (Schüler und Schülerin, 9. Klasse, I3)

Inhaltliche Aspekte des Faches treten vor dem „Hauptanliegen, immer den Erwartungen zu entsprechen“ zurück. Aus Sicht der „68er“-Pädagogik, die das fachliche Selbstverständnis lange Zeit prägte, mag diese Tendenz durchaus problematisch erscheinen. Statt der kritischen Analyse von Hierarchien, Methoden und Inhalten vermittelt der PGW-Unterricht offensichtlich der Neuntklässlerin - ihren Erwartungen konform - kritiklose Pflichterfüllung als berufliches und fachunterrichtliches Leitbild. Inwieweit die Gefahr besteht, wirtschaftliche Bildungsinhalte tatsächlich einseitig auf ihre arbeitsweltliche Verwertbarkeit zu reduzieren, wird aktuell auch in der Fachdidaktik kontrovers diskutiert (vgl. Hedtke 2008). Unberührt davon gründet die hohe Zufriedenheit der Jugendlichen mit dem Fach offensichtlich gerade auf der insgesamt beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Praxisrelevanz des PGW-Unterrichts.

3.3. „Aber dass das so vielseitig ist, hätte ich nicht erwartet“

- das Themenspektrum im PGW-Unterricht

Seit der Einführung des Faches PGW zum Schuljahr 2003/04 bilden die drei Säulen *Politik*, *Gesellschaft* und *Wirtschaft* gleichberechtigt das Themenspektrum des PGW-Unterrichts. Die hieraus resultierende Themenvielfalt wird von den Jugendlichen äußerst positiv bewertet.

Ich hätte jetzt nicht die Vielfalt der Themen so erwartet. (...) Die Vielseitigkeit finde ich gut. Bei Mathe weiß man ja, was kommt. Das sind dann vielleicht andere Rechentechniken oder so, aber in PGW wird man immer wieder überrascht von neuen Themen und dadurch macht das auch mehr Spaß. (Schülerin, 8. Klasse, I2)

Ich glaube, wir sind auch noch gar nicht richtig drin in dem Fach PGW. Vielleicht erst ansatzweise. Es kommt uns alles ein bisschen komisch vor, „Der Mensch als soziales Wesen“, als ob das noch nicht richtig PGW ist. Solche Sachen wie „Traumschule“, was hat das mit PGW zu tun? (...) Aber dass das so vielseitig ist, hätte ich nicht erwartet, finde es aber gut. (Schülerin, 8. Klasse, I2)

Die Achtklässler erleben das Themenspektrum des für sie neuen Fachs einerseits als bereichernd und motivierend. Andererseits verwirrt sie die Verbindung der drei „Säulen“ noch. Die Themenwahl kommt ihnen „komisch“ vor. Der Brückenschlag von schulischer

Mitbestimmung in einer Unterrichtseinheit zum Fach und zur „Politik“ ist noch unklar. Die Legitimation der Themenwahl und die anspruchsvolle Integration der sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen stellen offensichtlich eine Herausforderung an eine transparente Unterrichtskommunikation dar. Mit wachsender Erfahrung durchdringen die Schülerinnen und Schüler allerdings die Fachstruktur:

„Es heißt ja P – G - W und ich würde mir wünschen, dass das so eine Mischung wäre“ (Schüler, 10. Klasse, I5).

(D)ie einzelnen Themen sollten schon miteinander verknüpft werden. Dass es nicht heißt, heute machen wir Wirtschaft und nächstes Halbjahr Politik, sondern dass man auch lernt, wie das alles zusammengehört. (Schüler, 10. Klasse, I1)

Aber so diese Gesellschaft - die ist da ja auch mit drin: P, G, W (...) (Schülerin, 10. Klasse, I5)

Wir haben wirklich zwei Jahre nur Wirtschaft behandelt und wirklich völlig abstrakt mit Marktverhalten, Preise, Nachfrage... Natürlich sollte man das behandeln, aber so lange, dass einem alles zum Halse raushängt, das fand ich dann sehr unattraktiv. (Schüler, 10. Klasse, I5)

Die Trias von politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Themen im PGW-Unterricht ist den Lernenden bewusst und wird von ihnen auch eingefordert. Die Schülerinnen und Schüler wünschen sich, dass die drei Themenbereiche gleichberechtigt behandelt werden. Eine einseitige Präferenz für eine Disziplin wird kritisiert. Zugleich ist es den Jugendlichen wichtig, die Themengebiete nicht additiv, sondern integrativ zu behandeln. „Die einzelnen Themen sollten schon miteinander verknüpft werden“. Dass in der Unterrichtspraxis in den meisten Fällen ein breites Themenspektrum zur Zufriedenheit der Lernenden umgesetzt wird, zeigt die vielseitige Aufzählung der behandelten Themen (vgl. Abb. 2). Alle drei Disziplinen werden im Unterricht der Befragten bearbeitet. Fallanalysen wie der Konflikt um das Bismarck-Schwimmbad oder den Konzern „Nokia“ stehen neben abstrakteren Themen wie „Wahlen“ oder „EU“.

Abb. 2: Behandelte Themen (Schülersnennung, Systematisierung nach Bildungsplan 2008 durch Verf.)

Politik/Demokratische Systeme

- Wahlen, Wahlsystem, Wahlrecht (I1, I5)
- Parteien (I1, I5)
- Politische Ordnung/Aufbau der Bundesrepublik (Bundestag, Bundesverwaltungsgericht, Bundesverfassungsgericht) (I1, I4, I5)
- Regierung, Regierungsbildung (I4, I5)
- Grundgesetz (I1, I3)
- Gesetzgebung (I5)
- Demokratie in Hamburg (I2)
- „Abstufung der einzelnen Gewalten in Hamburg“ (I5)
- „Traumschule“ (Schülermitwirkung) (I2)
- Konflikt um das Bismarck-Schwimmbad in Altona (I4)

Gesellschaft/ Gesellschaftspolitik

- Rechtsextremismus („wird ein bisschen zu oft behandelt“) (I1)

- Recht (I2)
- Der Mensch als soziales Wesen/ soziale Rollen (I2, I4, I5)
- „Karikaturen“ (I3)
- Gleichberechtigung (I4)
- Beeinflussung der Massen durch die Medien im Fußball (I4)
- „Nokia“ (I4)
- Lernmodelle, Lernmethoden (I5)
- Demographischer Wandel (I5)

Wirtschaft/Wirtschaftspolitik

- HASPA-Schülerbanking-Projekt (Kontoführung, Riester-Rente) (I1, I2)
- Geldanlagen, Versicherungen, Rente, Solidarprinzip (I3, I5)
- Sozialversicherungen in anderen Ländern (I3)
- Berufspraktikum (I1, I3)
- Berufsorientierung (BIZ, Lehrstellenbörse) (I2, I5)
- Berufswelt („Spiel des Lebens“) (I1)
- „Aufbau der deutschen Marktwirtschaft“ (I5)

Globale Probleme/ Internationale Politik

- EU/Europa (I1, I5)
- Vergleich der europäischen Länder („wie die Regierung da regiert und wie die Menschen da sind“) (I5)
- UNO (I4)
- Kurden-Konflikt in der Türkei (I4)
- Nationale und internationale Sicherheit / Terrorismus (I5)

Die spezifische Gliederung kommt den unterschiedlichen Lernertypen entgegen. So betonen einzelne Schüler ihre klaren Vorlieben für einen der drei Teilbereiche:

Ich interessiere mich überhaupt nicht für Politik. Ich greife da mal etwas so in den Nachrichten auf, aber mehr interessiert mich dann auch nicht. Aber so diese Gesellschaft - die ist da ja auch mit drin: P, G, W – das interessiert mich. Da waren auch so Lernmodelle, das fand ich interessant. (Schülerin, 10. Klasse, I5)

Ich fand das Thema mit der Bank am besten, weil es ja das Berufsleben ist und uns alle auch betrifft mit den Versicherungen. (...) Wir konnten ja auch durch den Betrieb gehen und gucken, was es für Abteilungen so gibt. Und das fand ich gut, weil man mit Banken ja auch weiterhin zu tun hat. (Schülerin, 9.Klasse, I3)

Am besten war eigentlich „Recht“ und „Demokratie in Hamburg“. (Schülerin, 8. Klasse, I2)

Viele Schülerinnen und Schüler loben vor allem den Wirtschaftsanteil des Faches. Soziologische Themen werden vor allem von Schülerinnen geschätzt. Das politische System der Bundesrepublik Deutschland und internationale Systeme wie die Europäische Union oder die UNO bewerten fast allen Befragten als notwendige und wichtige Themen. Sie bilden aus Sicht der Jugendlichen die „Grundlage“ und das zentrale Hintergrundwissen, um sich in öffentlichen Fragen orientieren zu können.

Motivierend wirken vor allem die aktuellen Themen:

Dass die PGW-Stunden einfach helfen, sich über aktuelle Themen und so zu unterhalten, sich auszutauschen und auf dem Laufenden zu bleiben, dafür ist PGW gut, dass man öfter mal was einschieben kann, wenn was aktuell passiert. (Schüler, 10. Klasse, I5)

Die Anforderung, aktuelle Themen im Unterricht zu behandeln, wird dabei von den Schülerinnen und Schülern durchaus als didaktische Herausforderung wahrgenommen:

Das Problem ist ja, dass PGW ja recht aktuell ist. Da muss man immer Themen einbauen, die gerade Gesprächsthema sind. Bei Geschichte ändert sich ja nichts. Da hat man seinen Stoff und kann am Anfang alles strukturieren. Wenn die Schüler Fragen zu aktuellen Themen haben, sollte der Lehrer die ja auch beantworten und darauf eingehen. (...) Mit dem Aktuellen hat man vielmehr zu tun, dass man da mal mitreden kann, wenn sich Leute über das aktuelle Geschehen unterhalten, finde ich das wichtig. (Schüler, 10. Klasse, I1)

Die Schülerinnen und Schüler haben das Gefühl, im PGW-Unterricht über jene Themen sprechen zu können, die sie auch in den Medien wahrnehmen. Es besteht der klare Wunsch, an gesellschaftlichen Diskursen partizipieren zu können. Die Vielfalt und Anschaulichkeit wird von vielen Befragten ebenso hervorgehoben wie die Mitsprache bei der Themenauswahl. Gleichzeitig überrascht die scheinbare Beliebigkeit der PGW-Inhalte einzelne Schülerinnen und Schüler. Die von der Didaktik als „Fischer-Formel“ benannte Erkenntnis über die relative Austauschbarkeit der Lehrgüter im PGW-Unterricht führt einzelne Jugendliche allerdings zu dem Schluss, für das Fach könne es keine verbindlichen Bildungspläne geben:

Denn das kann man in PGW ja sehr gut, weil es in PGW ja keinen Zettel gibt wie in Geschichte, auf dem steht, das und das sollte man am Ende des Schuljahres geschafft haben. (Schülerin, 10. Klasse, I3)

Eine Einsicht in die Exemplarität der behandelten Themen und das Paradigma des kategorialen Lernens fehlt hier offensichtlich noch.

Die fachdidaktische Kategorie der Betroffenheit wird von einer Schülerin als Ursache für ein spezifisches Interesse reflektiert:

Also ich glaube, wenn einen das [der Kurden-Konflikt in der Türkei] auch mehr betrifft, weil man türkisch ist, ist das auch noch ein bisschen anders. Aber ich fand das mit der Gleichberechtigung, das wir zum Thema Rollen hatten, wichtig, weil ich da eine Menge Neues erfahren habe, dass Frauen zum Beispiel noch gar nicht wirklich gleichberechtigt sind, was ich gar nicht gedacht hätte. (Schülerin, 10. Klasse, I4)

Ich fand „Der Mensch als soziales Wesen“ interessant, weil ich auch viele Sachen in meinem Umfeld wiedererkannt habe. (Schülerin, 8. Klasse, I2)

Viele Schülerinnen und Schüler schätzen und fordern eine verstärkte Behandlung von internationalen Konflikten im PGW-Unterricht:

Die internationalen Konflikte, weil das ziemlich prägt und weil man ja auch nicht so weiß, was da los ist, bevor man das im Unterricht macht. (Schüler, 10. Klasse, I4)

Ich glaube, PGW ist vor allem wichtig für die Allgemeinbildung, weil, wie das bei uns in Hamburg mit der Politik aussieht, interessiert eigentlich keinen von uns. (Schüler, 9. Klasse, I3)

Ich fand eigentlich, dass wir alles behandelt haben. Nur international haben wir gar nichts behandelt: Nahost-Konflikt oder Irak, da sind wir gar nicht drauf eingegangen. (...) Und das ist eigentlich schade, denn das bewegt uns ja alle. (Schüler, 10. Klasse, I5)

Offensichtlich sind die Schüler an internationalen Konflikten mehr interessiert als an den lokalen Themen, da erstere die Schüler – durch ihre mediale Präsenz? – stärker „prägen“. Im Hinblick auf das noch immer in vielen Schulbüchern und Bildungsplänen verankerte Prinzip der konzentrischen Kreise vom Nahen zum Fernen besteht hier möglicherweise ein Spannungsverhältnis.

3.4. „Also das letzte halbe Jahr haben wir fast nur Projekte gemacht“

– Praxisformen aus Schülersicht

In der Beschreibung der Schülerinnen und Schüler zeichnet sich der PGW-Unterricht durch vielfältige und anregende Praxisformen aus. Alle Schülergruppen berichten von einer hohen methodischen Varianz (vgl. Abb. 3)

Abb. 3: Praxisformen

- Lehrgangsunterricht, Unterrichtsgespräch
- Textarbeit
- Fall- und Konfliktanalysen
- Rollen- und Planspiele beispielsweise zu Gerichtsverhandlungen oder der Arbeitswelt
- Exkursionen wie Gerichtsbesuche, Betriebs- oder Stadtteilerkundungen
- Expertengespräche beispielsweise mit Bundeswehroffizieren, Nachrichtensprechern
- Kooperationsprojekte mit Verlagen oder Banken
- Projektarbeit, forschendes Lernen
- Zukunftswerkstatt („Traumschule“)
- Debatten („Jugend debattiert“)
- Umfragen in der Klasse als Form der Sozialforschung
- Zeitungsrecherchen, Internetrecherchen
- „Aktuelle Stunden“ oder „Aktuelle 10-Minuten“

Die Methodenvielfalt wird von den Jugendlichen grundsätzlich geschätzt. Schwierigkeiten sehen sie, wenn in Kooperationsprojekten die Beiträge außerschulischer Partner nicht den im Unterricht erarbeiteten Erwartungen entsprechen oder insgesamt als unterfordernd empfunden werden. Auch müsse von Seiten der Lehrkräfte darauf geachtet werden, die Exkursionen „themenspezifisch“ zu gestalten, da sonst „sinnlos Unterricht verschwendet“ werde (Schüler, 10. Klasse, I5). Allein das Auswendiglernen von „Fakten“ und die längere Textarbeit werden von vielen Schülerinnen und Schülern als mühsam und problematisch kritisiert.

Aus Sicht der Jugendlichen dominieren vor allem Diskussionen und „Projekte“ den PGW-Unterricht. Dass sich in diesen beiden Modi die entscheidenden Dimensionen des Politischen – Deliberation und Exekutive – auf Ebene der Unterrichtswirklichkeit widerspiegeln, wird von einzelnen Jugendlichen intuitiv durchaus erkannt (siehe unten).

Die Häufigkeit und Offenheit der politischen Diskurse werden als motivierende und zentrale Elemente des Faches empfunden. Die „Projekte“ zeichnen sich in der Schülerperspektive meist durch eine arbeitsteilige Gruppenarbeit aus, an deren Ende ein Thema vor der Klasse präsentiert und diskutiert wird:

Wir bekommen ein Thema, das wir behandeln sollen. Dann gucken wir selber, wie wir das aufteilen, und dann bilden wir eigentlich immer Teams. Und in diesen Teams müssen wir dann gucken, wie wir das herausfinden, wie das funktioniert. Und dann erstellen wir meistens eine Präsentation auf beliebige Weise. Das ist ja auch das besondere, dass wir diese Gruppenarbeit haben, was ja eigentlich sonst nicht so vorkommt. (...) Der Unterricht ist frei. Wir haben eine Doppelstunde, wissen, was unser Ziel ist, nämlich eine Präsentation zu einem Thema, und wie wir das machen, ist eigentlich freigestellt. Aber wir haben immer Gruppen. Wir können im Unterricht machen, was wir wollen. Das Problem ist nur, wenn man im Unterricht nichts macht, muss man sich nachmittags treffen. Das ist halt eine Sache der Organisation, das ist ganz praktisch, das lernt man für die anderen Fächer mit. (Schüler, 9. Klasse, I3)

Die Erarbeitungs- und Präsentationsmodi werden von den Schülerinnen und Schülern wegen ihrer hohen Selbstständigkeit und Kreativität geschätzt. Allerdings beklagen einige Befragte die fehlende methodische Unterstützung durch die Lehrkräfte. Kriterien für die Informationssuche und –darbietung seien unklar oder würden nicht systematisch vermittelt. Tatsächlich entspricht der Arbeitsverlauf von der Themenformulierung über die Recherche bis hin zur Präsentation dem sozialwissenschaftlichen Forschungsgang. Eine entsprechende Methodenreflexion auf der Meta-Ebene erfolgt von den Befragten allerdings nicht.

Die Sozialform der Gruppenarbeit wird von den Schülerinnen und Schülern äußerst positiv und fachspezifisch bewertet:

Für mich ist Gruppenarbeit eigentlich am besten, Man kann seine Meinung frei äußern. Und wenn man Unterricht macht, der Lehrer redet, viele melden sich, es können nicht alle dran kommen oder der eine ist vor einem dran... In Vierer- oder Fünfer-Gruppen kann halt jeder sagen, was er sagen will. (Schüler, 8. Klasse, I2)

Da lernen wir besser zu argumentieren, weil in den Gruppen richtige Diskussionen stattfinden. (Schülerin, 8. Klasse, I2)

Ich denke, das bringt auch generell eher ruhigeren Schülern was. In der Gruppe, wenn man mit seinen Freunden in einer Gruppe ist, traut man sich mehr, was zu sagen. (...) Ich denke, dass man da auch eher einen Eindruck davon erhält, wie die anderen so darauf kommen, warum sie so denken. (Schülerin, 10. Klasse, I4)

Außerdem geht es ja um eigene Meinung und es wäre ja total sinnlos, wenn man da alleine das alles machen würde. Man muss sich ja auch austauschen und es geht ja auch so ein bisschen um Konflikte halt – dass man die findet und bespricht. Und dadurch ist Gruppenarbeit in PGW wichtig. (Schüler, 10. Klasse, I5)

Die Schülerinnen und Schüler sehen eine klare Implikation zwischen der Sozialform und den von ihnen konstatierten Zielen des PGW-Unterrichts. Ein angestrebter Meinungs austausch kann ihres Erachtens nur in einer Gruppe mit wenigen Teilnehmenden effizient geschehen. Die Förderung einer Argumentationskompetenz benötigt die Gruppendiskussion. „Richtige“ Diskussionen seien dagegen im Klassengespräch kaum möglich, da hier die Lehrkraft dominiere, ein direkter Austausch erschwert sei und möglicherweise die Meinungen der einzelnen nicht „frei“ und erschöpfend besprochen werden können. In der heterogenen Gruppe Konflikte zu erkennen und zu besprechen sei nicht nur Methode, sondern auch Inhalt des PGW-Unterrichts, da es hier „ja auch so ein bisschen um Konflikte“ gehe. Die Schülerin legt hier offensichtlich einen konstitutiven Methodenbegriff zugrunde. In der Gruppendiskussion generiere sich aktualgenetisch der Gegenstand des PGW-Unterrichts.

Auch lerntheoretisch wird die Methode von den Jugendlichen differenziert analysiert:

Das ist in Gruppenarbeit immer recht schwierig, wenn alle das gleiche bearbeitet haben und alle sollen es vortragen. Dann ist man nach der zweiten spätestens gelangweilt. (Schülerin, 8. Klasse, I2)

Bei der Gruppenarbeit fand ich das gut, dass man das selber den anderen auch vermitteln konnte. Ich glaube, das ist auch wichtig, weil es etwas anderes ist, ob Schüler das einem anderen Schüler vermitteln oder der Lehrer, weil das einfach ein ganz anderes Niveau, eine ganz andere Aufmachung hat. Wenn jetzt ein Lehrer an die Tafel geht und immer nur aufschreibt und man das abschreibt, wird das auch nicht so gut vermittelt, dringt das auch nicht so tief rein. Man sieht das zwar und setzt sich damit auseinander, aber wenn man das selber behandeln und die Aufgabe selbst vorstellen muss, muss man sich damit viel intensiver befassen und liest das alles viel tiefer, weil man das den anderen ja auch besser erklären will. Ich glaube, das ist sinnvoll, und die Debatten sowieso. Das fand ich immer sehr konstruktiv. (Schüler, 10. Klasse, I5)

Ich denke, das motiviert, wenn man ein Thema hat und sich was raussuchen muss. Das ist ja wie ein Puzzle, dass man ein Stück hat und dann erzählen die anderen noch was und dann motiviert das einfach, dass man am Ende ein ganzes Bild davon hat. (Schülerin, 10. Klasse, I5)

Die handlungsorientierte Gruppenarbeit und das Lernen-durch-Lehren werden von den Schülerinnen und Schülern in ihren Wirkungen und Anwendungen reflektiert. Unterschiedliche Effekte intensivieren ihres Erachtens die Lernprozesse. Zugleich werden von den Jugendlichen aber auch die Grenzen der Methode benannt. So verweisen einige Befragte auf die Gefahr, dass Arbeitsprozesse unstrukturiert verlaufen können oder nur einzelne in einer Gruppe die Arbeiten verrichten, sofern die Methode nicht langfristig und systematisch geübt werde.

3.5. „Wir kriegen meistens Zettel ausgeteilt“ – Medien im PGW-Unterricht

Bei den Unterrichtsmedien prägen **Texte** und **Diagramme** den Alltag im PGW-Unterricht.

Ich weiß auch nicht, [blättert ihren Hefter durch] wir haben halt manchmal so Diagramme, Texte, Texte, Auszug aus dem Grundgesetz, Texte, Texte, Texte, Diagramme (...) das ist echt dieses Hauptding: Texte und Diagramme. (Schülerin, 10. Klasse, I4)

Fast alle Befragten geben an, zumeist „Zettel“ im Unterricht ausgeteilt zu bekommen und „Texte“ zu lesen. Eine genauere Spezifizierung der Textsorten unterbleibt weitgehend:

Wir kriegen meistens Zettel ausgeteilt. (Schüler 8. Klasse I2)

(...) aktuelle Zettel (...) (Schüler 10. Klasse, I1)

„Das war ein ewig langer Zettel ohne Bilder, langweilig gestaltet.“ (Schüler, 10. Klasse, I5)

Der Begriff „Zettel“ wird gleichermaßen beispielsweise für kopierte Zeitschriftenartikel, Rollenkarten, Aufgabenbögen und Sachtexte verwendet. Inwieweit sich hinter der Gleichsetzung von Trägermedium und Textform eine im Unterrichtsalltag bewusst gesetzte Vereinfachung verbirgt oder die entsprechenden Kategorien in ihrer Relevanz den Jugendlichen noch nicht bewusst sind, bleibt offen.

Eine Interviewgruppe berichtet davon, mit **selbsterstellten Medien** zu arbeiten. So werden in der Klasse eigene Umfragen durchgeführt und visualisiert (I4).

Das **Schulbuch** bildet zwar nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler ein „grundlegendes Fundament“ (Schüler, 10. Klasse, I1). Es wird jedoch ab der neunten Klasse fast ausschließlich zum eigenständigen Nachschlagen oder bei institutionenkundlichen Themen genutzt. Der seltene Einsatz rechtfertigt sich aus Schülersicht, da die Texte und Statistiken als veraltet wahrgenommen werden. Insgesamt sind die Jugendlichen mit ihren Schulbüchern sehr zufrieden.⁶⁰ Bilder, eine gute Strukturierung unter anderem durch leitende Symbole, zahlreiche Fallbeispiele, Zusammenfassungen und unterschiedliche Textformen werden als Gütekriterien für die Bücher benannt. Neben den Autorentexten Stellungnahmen anderer Personen zu einem kontroversen Thema zu erhalten, wird als nützlich bewertet. Uneinheitlich beurteilen die Befragten allerdings den Abdruck von Statements Gleichaltriger in den Schulbüchern:

Sm3: Wir hatten auch manchmal Texte, die von Schülern stammten. Das fand ich dann nicht ganz passend. Meistens wurde in einem Text so erklärt, der allgemeine Verlauf, die allgemeinen Bestimmungen und dann waren da dann Meinungen oder Beispiele von Kindern, die dann irgendwas aufgezeigt haben, das fand ich immer so ein bisschen naja. Das habe ich mir zwar durchgelesen, aber im Endeffekt hat uns das überhaupt nicht weitergebracht. – Sw2: Doch! - ...

Sm5: Der Vorteil dieser Quellen ist, dass sie nicht die Meinung des Autors widerspiegeln, sondern wie viele Leute das erlebt haben. (...)

Sw2: Dadurch sieht man das auch aus verschiedenen Sichten und das ist wieder gut. Auch wenn du das nicht so toll findest, weil du deine eigene Meinung hast...

Sm4: ... aber das ist ja von irgendwelchen Kindern oder Jugendlichen. Aber wenn jetzt irgendwelche Politiker da reden, wäre das...

Sm3: Oft sind die auch so kurz. Ich schließe mich euch da nicht an. (10. Klasse, I5)

Einerseits helfen die Stellungnahmen von Kindern und Jugendlichen, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler identifizieren können, eigene Meinungen zu bilden. Andererseits präferieren einzelne Befragte statt dem Urteil von Gleichaltrigen Expertenmeinungen, beispielsweise von Politikern. Beklagt wird zudem die Kürze der Texte.

Neben dem Schulbuch werden im Unterricht phasenweise **Parteiprogramme**, „Broschüren“, **Zeitschriften** und **Zeitungen** verwendet.

Teilweise berichten die Jugendlichen von Projekten, in denen die Schülerinnen und Schüler systematisch Zeitungsartikel zu einem aktuellen Thema sammeln, vergleichen und auswerten (I4). Die hohe Relevanz der Zeitung für den PGW-Unterricht wird auch an anderer Stelle deutlich:

⁶⁰ Die folgenden Schulbücher werden von den Schülern genutzt: „Politik und Co II“ (Buchner) (I1, I3), „Politik und Co I“ (Buchner) (I2), „Mensch und Politik“ (Schroedel) (I4, I5).

Ich würde den typischen PGW-Lehrer als zeitungslisend beschreiben, weil Zeitung eigentlich fast jeder liest. Und das haben uns die PGW-Lehrer immer vermittelt, dass man das lesen soll. Es ist, glaube ich, ein wichtiges Medium neben Fernsehen und Internet, weil es viele Informationen bietet. (Schüler, 10. Klasse, I5)

Er [der ideale Schüler] sollte auf jeden Fall Zeitung und Internet lesen. Schüler, 10. Klasse, I5)

Die Zeitungslektüre wird als „typisch“ für die Lehrenden und den „idealen“ Lernenden beschrieben. Zeitungen werden von den Jugendlichen als „wichtiges Medium“ bewertet und stellenweise auch privat gelesen.

Das **Grundgesetz** ziehen die Schülerinnen und Schüler regelmäßig zurate:

Es [das Grundgesetz] tauchte aber immer wieder auf. Eigentlich hat alles damit zu tun. Wenn wir die Versicherung jetzt behandeln, dann schauen wir in Artikel 2 und da steht dann Deutschland ist ein sozialer Bundesstaat. Und was heißt das denn, wenn Deutschland ein Sozialstaat ist. (Schüler, 9. Klasse, I3)

Bei Debatten, wenn wir über Menschenrechte gesprochen haben und das mit anderen Ländern verglichen haben, wie das da gehandhabt wird, sind wir schon aufs Grundgesetz zurückgegangen. Wir haben uns das auch einmal angeguckt, die ersten Paragraphen und wie das so aufgebaut ist. Sonst, bei Wirtschaftsthemen oder was man in Deutschland nicht machen darf. Aber sonst... Kurz mal angeschnitten, wenn mal irgendwas falsch gelaufen ist, in den Betrieben. (Schüler, 10. Klasse, I5)

Man braucht es halt doch hin und wieder mal. (9. Klasse, Schülerin, I3)

Die Schüleräußerungen zeigen, dass das Grundgesetz für sie im Unterricht eine verlässliche Quelle darstellt, auf die sie auch als Argumentationsbasis zurückgreifen.

Eine häufig genutzte, allerdings von den Befragten ambivalent bewertete Informationsquelle stellt das **Internet** dar:

Internetrecherche ist ein großer Teil im Unterricht, aber was mich stört ist, dass uns nie beigebracht wurde, wie man im Internet recherchiert. Da gibt es ja spezielle Filtertechniken und so und das wurde uns nie beigebracht. Es wird aber trotzdem vorausgesetzt, dass wir ganz schnell im Internet alle Informationen finden und die auch weiterverarbeiten können. (...) (Schüler, 10. Klasse, I1)

Die meisten Schüler nutzen dann auch nur Wikipedia und holen sich da dann alle Informationen. Das ist ja auch ziemlich einseitig. Man kommt irgendwie schon an seine Informationen ran, aber ein Crashkurs wäre schön. (Schülerin, 10. Klasse, I1)

Ich finde das Internet ist heute unverzichtbar. Wir haben eigentlich in jedem Projekt darauf zurückgegriffen. Wir haben jetzt auch in den Seminarkursen - da geht es um den Umgang mit den Medien - gelernt, dass man immer auf mehrere Quellen zurückgreifen muss. Und das Internet ist bei vielen Projekten das einzige Informationsmedium. Man könnte zwar auch in die Bücherei gehen, aber das macht heutzutage eigentlich keiner mehr. Ein bisschen stellt das auch eine Gefahr dar, wenn man fertige Texte im Internet findet. Einige kopieren sich die raus und wenn sie die dann vorstellen, merkt man das den Präsentationen relativ schnell an und sie kriegen schlechte Noten. Man muss immer ein bisschen differenzieren, wie weit man das Internet nutzt und in wie weit man auch auf eigene Sachen zurückgreift. (Schüler, 10. Klasse, I5)

Einerseits sehen die Jugendlichen die Chancen des Internets, weltweite Informationen problemlos in den Klassenraum zu holen. Andererseits beschreiben sie die Schwierigkeiten, die die Datenflut mit sich bringt. Die schulische Anwendung verleite zur oberflächlichen

Recherche. Problematisch erscheint die Einschätzung einiger Schüler, von Seiten der Lehrkräfte nicht ausreichend im Umgang mit dem Medium geschult zu werden. Außerdem scheint teilweise die nicht ungefährliche Tendenz zu bestehen, das Internet einseitig als Informationsquelle zu nutzen und auf andere Recherchewege wie beispielsweise Bibliotheken vollständig zu verzichten (vgl. Odendahl 2008).

Das Medium **Film** wird im Unterricht der Befragten nicht genutzt. Eine Lerngruppe berichtet von einer Exkursion ins Kino. Die anderen Jugendlichen können keine Situation erinnern, in der im Unterricht ein Film gezeigt oder analysiert wurde. Der Medieneinsatz wird von den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich bewertet:

Sw3: Filme haben wir gar nicht gesehen.

Sm1: Ich fände es gut, weil Filme Themen sehr gut veranschaulichen.

Sm2: Ich weiß nicht, ob Filme so geeigneter sind zur Veranschaulichung als das Internet. Aber es gibt ja auch Spielfilme, die Themen gut darstellen. Aber das liegt dann ja auch im Ermessen des Lehrers.

Sw3: Ich glaube, Lehrer sehen das mit Filmen immer so ein bisschen kritisch und kommen sich dann selbst immer so vor, als hätten sie keinen Unterricht gemacht. Aber wenn man sich mit einem Notizblock da hin setzt und die Informationen rausschreibt, wäre das gut. (10. Klasse, I1)

Die Jugendlichen reflektieren Filme in ihrer Illustrations- und Informationsfunktion. Einerseits könnten filmische Darstellungen Themen anschaulich vermitteln. Andererseits dürfe sich aus Sicht der Lehrer ein gelungener Unterricht nicht im Zeigen von Filmen erschöpfen, wie die Schülerin vermutet. In ihrer Beobachtung, Lehrer kämen sich in diesen Fällen so vor, „als hätten sie keinen Unterricht gemacht“, spiegelt sich ein Verständnis für die Schwierigkeiten eines funktionalen Medieneinsatzes im Unterricht. Eine mögliche Abhilfe sieht sie zu recht in Beobachtungsaufträgen. Anders als im alltäglichen Medienkonsum erfordert aus Perspektive der Schülerin ein Filmeinsatz im Unterricht einen analytischen, zielgerichteten Zugang.

Tatsächlich markiert der fehlende Filmeinsatz im PGW-Unterricht eine nicht unerhebliche Leerstelle. Kenntnisse, Wahrnehmung und Verständnis von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft vermitteln sich zu überwältigenden Anteilen über die Massenmedien. Angesichts der dominierenden Rolle des Fernsehens spricht Ulrich Sarcinelli zutreffend von der „Fernsehdemokratie“ (Sarcinelli 2005). Mediale Eigenlogiken, Inszenierungs- und Erzählmuster wie Infotainment, Dramatisierung oder Personalisierung prägen die Themenauswahl und das vermittelte Bild von gesellschaftspolitischen Ereignissen. Zugleich verändern sie die Selbstinszenierung des Politischen („symbolische Politik“). Der Hamburger Bildungsplan misst der Beschäftigung mit Dokumentarfilmen und Beiträgen aus Funk und Fernsehen daher ein besonderes Gewicht zu, um die Jugendlichen zu befähigen, „die Informationsangebote der Mediengesellschaft kritisch zu nutzen“ (vgl. Bildungsplan 2004, 8).

Die Reflexion der Befragten zeigt den Bedarf, die Filmanalyse im Unterricht konzeptionell zu fördern.

Insgesamt scheint die Reflexion von Medien und ihrer spezifischen „Doppelrolle“ als Unterrichtsmittel und Gegenstand gesellschaftlicher Realität aus Perspektive vieler Schülerinnen und Schüler im PGW-Unterricht unterrepräsentiert zu sein. Eine Schülergruppe berichtet davon, im Unterricht die Rolle der Medien kritisch betrachtet zu haben (I4). Andere Jugendlichen formulieren einen expliziten Bedarf, das Lernfeld Mediendidaktik im Fach zu stärken.

3.6. „PGW-Lehrer sind eigentlich diejenigen, die nie stehen bleiben“

– die PGW-Lehrkraft aus Lerner Sicht

Den typischen PGW-Lehrer bzw. die typische PGW-Lehrerin scheint es nach Ansicht vieler Schülerinnen und Schüler nicht zu geben. Trotzdem nehmen die befragten Jugendlichen ihre Lehrkräfte in PGW als überdurchschnittlich engagiert und interessiert wahr:

Ich glaube, wir haben an unserer Schule schon die PWG-Lehrer, die am beliebtesten sind und sich engagieren. Zum Beispiel unser PGW-Lehrer, der hat in den Ferien ein Praktikum gemacht, um uns empfehlen zu können, was er gut fand. Dann hat er uns Adressen besorgt, wo wir uns bewerben können Er kümmert sich halt um alles. Das hat man sonst nicht. Allein die Klassenlehrer müssen einen Ausflug planen und das kriegen sie nicht mal gebackten. (...) PGW-Lehrer sind eigentlich diejenigen, die nie stehen bleiben, um mit einem zu reden, höchstens weil sie irgendwas organisieren. Man sieht ja manchmal so Lehrer, die schlendern über den Hof. PGW-Lehrer sind eigentlich immer unterwegs, Laptop unterm Arm. (Schüler, 9. Klasse, I3)

Das ist jemand, der den Unterricht nicht so plant, nach dem Motto, die ersten 20 Minuten machen wir das und dann müssen wir dies machen, sondern einfach, dass er es weiterlaufen lässt. Dass es nicht so strikt ist und jeder, der noch etwas dazu sagen will, auch die Chance dazu kriegt. (Schülerin, 8. Klasse, I2)

Ein lockerer junger Mann. Keiner noch aus der alten Schule, der streng ist. So welche, die sich der Zeit angepasst haben, die modern sind. Die Jungen sind echt gut, die haben es auch so gelernt. Nicht junge Lehrer an sich, aber die jungen sind meist die lockersten. (Schüler, 8. Klasse, I2)

Das Interesse der Lehrkräfte zeigt sich aus Schülerperspektive in regelmäßiger Zeitungslektüre oder auch in eigenem politischem Engagement. PGW-Lehrende zeichnen sich dadurch aus, „mit der Zeit zu gehen“, was die Lernenden sowohl an moderne Methoden und einem „lockeren“, diskursoffenen Unterricht als auch an aktuellen Inhalten festmachen.

Das eigene Selbstverständnis und die fachlichen Ziele der Lehrenden werden von den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich eingeschätzt:

Auf eine gute Beteiligung kommt es vor allem an. Ich weiß nicht, ob es Lehrer gibt, die dann Stress machen, ihr müsst jetzt unbedingt immer Tagesschau gucken und Tageszeitung lesen. Bei uns ist das jetzt nicht so. Kann sein, dass er das mal gesagt hat, wir sollten das. Es gibt auch Lehrer, die sind da sehr drauf aus, dass man sich informiert. (Schülerin, 10. Klasse, I4)

Ich denke auch, dass Herr X will, dass wir soviel wie möglich über das Thema erfahren, damit wir eine eigene Stellung und eine eigene Meinung zu dem Thema bilden können. (Schülerin, 10. Klasse, I4)

Die Vermittlung des Wesentlichen. Dass man die Zusammenhänge versteht, dass man die Systeme versteht. Einfach, dass wir das verstehen und auch rückbezüglich dazu Stellung nehmen können. Dass wir auch beide Seiten kennen. (Schüler, 10. Klasse, I5)

Ich glaube, jeder versucht so ein bisschen die grundlegenden Sachen zu vermitteln, was ich mir auch für mein späteres Leben mitnehmen kann, denn Politik sollte ja eigentlich fast jeden beschäftigen. Man sollte wählen gehen usw. Und ich glaube, das versuchen die Lehrer uns zu vermitteln. Und auch die Gesellschaft, wie sie so aufgebaut ist. (Schüler, 10. Klasse, I5)

Ich würde sagen, dass man seine eigene Meinung mit einbringt und diskutiert, gerade dann bekommt man auch die Gegenseite mit und versteht das auch. Ich glaube, es geht auch darum, möglichst alle irgendwie daran zu beteiligen, zum Beispiel mit provokanten Sprüchen oder so, damit man dagegen seine Meinung sagen kann. (Schüler, 10. Klasse, I4)

Ich glaube, dass es für den Lehrer auch wichtig ist, dass man dem Lehrer gegenüber Kritik äußert. Das man da jetzt nicht sitzt und Ja und Amen sagt. (Schülerin, 8. Klasse, I2)

Nach Einschätzung der Jugendlichen fördern und fordern die Lehrkräfte ein gesellschaftliches Orientierungswissen und demokratische Handlungskompetenzen. Meinungsbildung und Urteilsfähigkeit stellten zentrale Ziele der Lehrenden dar. Aber auch die Vermittlung habitueller Kompetenzen werde angestrebt. Auffallend ist, dass das beschriebene Lehrerhandeln kontinuierlich den Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt des unterrichtlichen Handelns zu stellen scheint. Der fachwissenschaftliche „Stoff“ oder das anderen Fächern unterstellte Drängen auf die Erfüllung des Bildungsplans spielen in den Äußerungen keine Rolle. Die Inklusion möglichst aller Beteiligten erscheint vielen Schülern ein weiteres Charakteristikum des unterrichtlichen Lehrerhandelns.

Dass auch die Förderung von Methodenkompetenzen und Arbeitstechniken für die Lehrkräfte wichtige Unterrichtsziele darstellen, wird ebenfalls betont:

Also beim letzten Projekt auf jeden Fall der Weg zum Ziel. Wir mussten in jeder Stunde ein Protokoll abgeben, was wir uns vorgenommen haben, was wir geschafft haben und was wir noch machen wollen. Also da ging es darum, dass wir strukturiert arbeiten. Und dann ist noch sehr wichtig, dass wir in Gruppen gut zusammenarbeiten können. Dass alle verlässlich einander zuarbeiten. (Schüler, 10. Klasse, I1)

Die Jugendlichen selbst stellen hohe Ansprüche an ihre Lehrkräfte:

Er sollte auch Ahnung von allen Bereichen haben. Nicht so ein Spezialist, sondern so ein Rundumblick. (Schüler, 10. Klasse, I5)

PGW-Lehrer müssen auch ganz interessiert sein. Es ist einfach auch seine Aufgabe, Schülern aktuelle Fragen zu beantworten und die Themen, die in der Welt passieren, zu kennen. Wenn ein Lehrer da kein Interesse hat, ist er in seinem Beruf ein wenig gescheitert. Außerdem muss er ziemlich engagiert sein, weil ja viel an Projekten und Präsentationen hängt. Wenn jemand da ein bisschen larifari rangeht, geht das meistens nicht gut. Und er muss auch verkörpern, dass man nicht nur Zettel ausfüllt und Lückentexte ausfüllt, sondern in den höheren Klassen auch in die Diskussionen reingeht. (Schüler, 10. Klasse, I1)

Die Lehrenden sollen fähig sein, aktuelle politische Themen zu erklären und „flexibel“ das Tagesgeschehen in den Unterricht einbeziehen. Eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung und eine motivierende Unterstützung in methodischen wie inhaltlichen Fragen werden vorausgesetzt. Fachliche Qualität und die Bereitschaft zur offenen, politischen

Auseinandersetzung sind für die Schülerinnen und Schüler wichtige Eigenschaften ihrer PGW-Lehrkräfte. Die Formulierung „verkörpern“ misst der Lehrerpersönlichkeit eine hohe Bedeutung zu. PGW-Lehrerinnen und Lehrer sollen nach Ansicht des Schülers als Person und in ihrem Handeln die demokratische Bürgerrolle vorleben.

Das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses scheint im alltäglichen PGW-Unterricht nach Einschätzung der Lernenden keine Schwierigkeiten zu bereiten. Zwar glauben einzelne Befragte feststellen zu können, dass die unterschiedlichen Vorlieben der Lehrenden an wirtschaftlichen, politischen oder gesellschaftlichen Fragen die Themenauswahl des Unterrichts beeinflussen. In ihrer politischen Meinungsbildung fühlen sich die Jugendlichen jedoch nicht von Seiten der Lehrenden gelenkt. Den Lehrkräften gelinge es, den Unterricht politisch „neutral“ zu gestalten. Ihre eigene politische Wertung spiele in der Regel keine Rolle. Dieser professionelle Standard wird von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und eingefordert:

Ich denke auch, dass ein Lehrer nicht seine eigene Meinung vertreten sollte, sondern sehr kritisch mit allen Meinungen umgehen sollte, die hinterfragen sollte. Er sollte den Schülern beibringen, wie man sich eine eigene Meinung bildet. Er sollte nicht sagen, wie er darüber denkt, sondern einem zeigen, wie man sich die Argumente vornimmt. Ich finde es ganz wichtig, dass man nicht durch die politische Meinung des Lehrers geprägt wird, sondern sich seine eigene Meinung bilden lernt. In den meisten Fällen wird da auch sehr objektiv und neutral mit umgegangen. Gerade heute wurde aber die Lehrerin nach ihrer Meinung gefragt. Und da hat sie dann ihre Meinung gesagt und die auch vertreten. Aber das war auch das einzige Mal, was mir dazu jetzt einfällt. Und das ist ja auch ihr gutes Recht. (Schüler, 10. Klasse, I1)

Ich denke mal, eigentlich ist es egal, welche politische Richtung ein Lehrer hat, aber er sollte sie nicht im Unterricht ausleben. Also wenn wir jetzt beispielsweise im Unterricht Demokratie gegen Sozialismus aufwiegen, dass der Lehrer beides, die positiven und die negativen Dinge nennt und nicht so auf einer Seite bleibt und da verharrt und sagt, das ist aber besser. (Schülerin, 8. Klasse, I2)

Der gibt das nicht zu erkennen und ich muss sagen, ich finde das gut, weil ich finde, dass das da nichts zu suchen hat. Die Meinung kann er privat ja gern haben, aber als Lehrer ist das ja dann recht parteiisch, wie er seine Vorträge dann hält. Aber bei uns ist das kein Problem. (Schülerin, 9. Klasse, I3)

Vor allem, wenn er sagt, das ist so und so, und dann sagt man was anderes, dann überlegt Herr X auch wirklich und manchmal sagt er auch, man hat Recht. Das finde ich eine ziemlich große Leistung für einen Lehrer. Aber ich weiß nicht, ich kann das selber nicht mal unbedingt und wenn man jetzt Lehrer ist und Bescheid weiß, das finde ich richtig gut. (Schülerin, 10. Klasse, I4)

Also Herr X kann das ziemlich gut machen, denn ich glaube, dass er seine eigene Meinung und so, dass wir so denken, wie er, sondern dass er einfach Toleranz zeigt. Dass er einfach sagt, ja gut, politische Meinung ist politische Meinung. Jeder kann denken, wie er will. Er versucht auch zu verstehen, warum jemand so anders denkt. Seine eigene politische Meinung hält er vom Unterricht fern. Er versucht, so neutral wie möglich zu unterrichten. (Schüler, 10. Klasse, I4)

Ich finde, sie hat uns nicht ihre Meinung aufgezwungen, sondern sich schon eher zurückgehalten und nicht gesagt, das ist falsch oder das ist richtig – gibt es ja eigentlich auch nicht in der Politik. (Schüler, 10. Klasse, I5)

Die Schülerinnen und Schüler zeigen sich teilweise davon beeindruckt, wie es den Lehrkräften in - oder gar trotz - ihrer Rolle gelingt, bei politischen Diskussionen eine komplementäre Kommunikation zu ermöglichen. Ihr Diskussionsverhalten wird als tolerant,

offen für Argumente und um Verstehen bemüht beschrieben. Als „Modellperspon“ (Gerstenmaier 1975, 153) bieten sie aus Perspektive der Jugendlichen Orientierung für das eigene Handeln.

3.7. „Wir haben jetzt nicht so den Mitgestaltungsbedarf“ - PGW im Schulkontext

Den theoretischen Inhalten des PGW-Unterrichts stehen im Schulleben praktische Mitgestaltungsoptionen gegenüber. Von den Befragten selbst wird hier vor allem die Mitsprache bei der Themenauswahl im PGW-Unterricht hervorgehoben und begrüßt. Darüber hinaus vermittele der PGW-Unterricht die grundlegenden Kenntnisse und Kompetenzen für ein Engagement in der Schülermitverwaltung. „Im Prinzip haben wir die Mitgestaltung im PGW-Unterricht gelernt“ konstatiert eine Achtklässlerin. Der tatsächliche Einfluss und die Bereitschaft, sich zu engagieren, werden jedoch ambivalent bewertet:

Ich denke, dass es allgemein viele Möglichkeiten gibt, sich am Geschehen zu beteiligen und es auch leicht ist, da reinzukommen. Aber in meinem Umfeld kenne ich wirklich wenige, die daran interessiert sind. Für sie ist Schule etwas, wo sie hingehen, hinmüssen und da machen sie dann ein bisschen mit, aber Schule ist nichts, wo sie wirklich mitgestalten wollen. (Schüler, 10. Klasse, I1)

Gerade durch G8 ist der Druck größer und man hat noch weniger Mitsprachemöglichkeiten. (...) Viele wollten ja was verändern. (...) Alle wollten schon seit 20 Jahren oder so einen Zaun zwischen unseren beiden Schulen [zur benachbarten Grund-, Haupt- und Realschule], aber das geht halt alles nicht und man wird nicht angehört. Und deshalb nehmen wir das so hin. (...) (Schülerin, 10. Klasse, I1)

Am Anfang des PGW-Unterrichts wird noch gezeigt, wie die ganze Schule, vom kleinsten Organ bis ganz Hamburg aufgebaut ist. Und das wird dann auch auf ganz Deutschland projiziert, weil es ja ähnliche Strukturen sind. Unser erstes Projekt in PGW war „Meine Traumschule“, was man verändern möchte. Und das ist ja schon so etwas wie Mitsprache. Aber das ist sehr schwer. Denn zu viele Köche verderben den Brei. Und wenn jetzt auch noch die Schüler ihre Vorstellungen mit einbringen... Ich denke, dass beste Beispiel ist der Cola-Automat, der seit sechs Jahren von den Schülern hier gewünscht wurde und dann irgendwann angeschafft wurde. Das war mit Unterschriftenlisten und mit allem. Und das ist ja nur ein kleiner Teil. Da denke ich, ist es jetzt sehr schwer, wenn man hier mit der Unterrichtsgestaltung etwas verändern will. Das kommt ja von ganz oben. Das ist von der Schulbehörde ja so festgelegt und das kann man nicht durcheinander bringen. Wenn etwas bringt, dann sind es Eltern. Die haben schon mehr Durchsetzungskraft. (Schüler, 10.Klasse, I1)

Im Klassenrat sprechen wir über Konflikte, Probleme in der Klasse. Es werden Aufgaben für die nächste Woche verteilt, wie Fegen usw. Am Anfang war es so: es gab zwei Moderatoren und einen, der es aufschreibt. Der Lehrer hat sich nicht beteiligt, außer, wenn es zu laut wurde. Am Anfang fragt der Moderator, welche Themen anstehen. Die werden dann notiert und besprochen. Aber das war nur in den ersten paar Stunden so. Jetzt macht es der Lehrer und wir sitzen auch nicht mehr im Kreis. Eigentlich schade. Ich habe das gemocht. (Schüler, 8. Klasse, I2)

Wir haben zwar einmal in der Woche Klassenrat, aber seit vier Wochen haben wir da mehr Mathe gemacht. Aber dann zieht man das halt künstlich in die Länge und redet ein bisschen über die Raumgestaltung und Dinge, die eigentlich kaum jemanden interessiert, Hauptsache es gibt kein Mathe. (...) Letztendlich bringt uns das überhaupt nichts. Wir haben auch keine Probleme, die wir da besprechen könnten. (Schülerin, 10. Klasse, I1)

Einerseits werden die Einflussmöglichkeiten in der Schülervertretung und Parallelen zur Politik auf der Makroebene von einzelnen Jugendlichen gesehen, aber als unattraktiv bewertet. Schule stellt für sie keinen Lebensraum dar, der ein Engagement rechtfertigt.

Vorhandene Institutionen wie der Klassenrat werden nicht ausgeschöpft, da der „Bedarf“ und entsprechende „Probleme“ fehlten. Sie dienten dazu, Unterrichtszeit zu strapazieren, brächten aber „überhaupt nichts“.

Andererseits nutzen die Schülerinnen und Schüler die vorhandenen Möglichkeiten. Ihr Handeln erscheint rational und strategisch, wenn sie angesichts der konstatierten geringen Einflusschancen zusätzliche Wege wie öffentlichkeitswirksame Unterschriftenlisten oder die Eltern nutzen. Überraschend ist, wie negativ die Jugendlichen ihre Mitwirkung einschätzen: „Und wenn jetzt auch noch die Schüler ihre Vorstellungen einbringen...“. Hier scheint ein Widerspruch zu den ambitionierten und selbstbewussten Ansprüchen eines späteren politischen Engagements zu bestehen, der sich aus dem spezifischen System „Schule“ nur bedingt erklären lässt.

Als enttäuschend werden offensichtlich die schwierigen und vor allem langwierigen Entscheidungsprozesse empfunden. In der konstatierten Dauer von „20 Jahren oder so“ wird deutlich, wie unerträglich lang schulische Gremien aus Sicht der Schülerin zu arbeiten scheinen. Selbst vorhandene Erfolge werden angesichts der Zeiträume bis zur Umsetzung der eigenen Forderung abgewertet. Die negativen Einschätzungen könnten ein Hinweis auf ein Fehlverstehen sein, dass Sibylle Reinhardt als „Illusion der Autonomie“ beschrieben hat (Reinhardt 2005). Unter Umständen festigte der PGW-Unterricht mit der Unterrichtseinheit zur „Traumschule“ sogar das Fehlverstehen. Hierfür spricht der Erkenntnisgang, den der Schüler zeichnet: Die „am Anfang“ im Unterricht geförderten eigenen Veränderungsvorstellungen erweisen sich in der Praxis als „sehr schwer“ umsetzbar. Der PGW-Unterricht könnte der Ort sein, entsprechende Fehlannahmen oder die Sinnhaftigkeit der „dicken Bretter“ (Max Weber) zu reflektieren, die es in politischen Prozessen zu bohren gilt.

Allerdings ist auch zu fragen, ob das teilweise von den Lernenden wahrgenommene Verhalten der Lehrkräfte die gefühlte Wirkungslosigkeit der Schülermitsprache unterstützt. Das Handeln der Lehrkräfte erweckt bei den Jugendlichen zum Teil den Anschein, die klasseninterne Mitgestaltung stehe in Konkurrenz zum Fachunterricht. Die Klassenratsstunde werde vom Lehrenden als Reservoir für zusätzlichen Mathematikunterricht betrachtet. Allein der Achtklässler empfindet die „Abwicklung“ des Klassenrats durch seinen Lehrer als enttäuschend. Nach anfänglicher Selbstverwaltung „in den ersten paar Stunden“ habe der Lehrer die Moderation übernommen. Der Stuhlkreis, den der Schüler offenbar als wichtiges Symbol des demokratischen Prozesses im Klassenrat empfindet, wurde zugunsten der traditionellen Sitzordnung aufgelöst.

Die Beispiele zeigen, dass in der Praxis und Reflexion der Schülervvertretung ein ausbaufähiges und lohnenswertes Lernfeld des PGW-Unterrichts bestehen kann.

3.8. Fazit und Empfehlungen

Die Ergebnisse der Befragung können keine Repräsentativität beanspruchen. Hierfür wären weit mehr Jugendliche und Schulstandorte zu berücksichtigen. Studien zeigen zudem, dass Schülerinnen und Schüler mit guten Leistungen Unterricht positiver bewerten als Schülerinnen und Schüler mit schlechteren Leistungen (vgl. Clausen 2002, 44). Auch hier wäre ggf. bei der Auswahl der Lernenden nachzusteuern. Trotzdem lassen sich mit der Befragung erste Rückschlüsse über die Praxis des PGW-Unterrichts aus Sicht der Lernenden gewinnen.

Die Interviews haben gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler über fundierte Vorstellungen und differenzierte Urteile zur Praxis des PGW-Unterrichts verfügen. Die Jugendlichen stellen dem Fach PGW insgesamt ein äußerst positives Zeugnis aus. Die demokratische Unterrichtsgestaltung, die Vielfalt der Praxisformen und die Möglichkeit zu offener Diskussion werden besonders geschätzt. Die Professionalität und das Engagement der Lehrkräfte vielfach gelobt.

Vergleicht man diese Einschätzung mit anderen Studien, so fallen die Einschätzungen der Hamburger Schülerinnen und Schüler ungleich positiver aus. Diskussionen, aktuelle Themen und schüleraktive Methoden, wie sie die Hamburger Befragten im PGW-Unterricht erfahren, waren und sind für viele Lernende eine nur bedingt erfüllte Forderung (vgl. u.a. Teschner 1968, Becker u.a. 1967, Henkenborg 2008, Reinhardt 2004). Die von den Lernenden geschätzten Praxisformen geben Hinweise darauf, wie die Fachkultur zukünftig weiter profiliert werden kann.

Vor allem im Bereich der fachspezifischen Medien- und Methodenreflexion verweist die Darstellung der Lernenden auf einen Optimierungsbedarf. Auch die Schülervvertretung und demokratische Mitgestaltung.

Die thematische Gliederung in die Disziplinen Politik, Gesellschaft und Wirtschaft wird von den Befragten honoriert.

Evaluation der Schulhefter – exemplarisches Beispiel

Kennung: H02, 9. Klasse

1. Themenkomplexe

→ Welche Themen werden behandelt?

→ Inwieweit lässt sich eine „Dramaturgie“ erkennen? (Lebensweltansatz, konzentrische Kreise, Analogiebildung, Institutionenkunde,..)

Soziale Sicherung (9 Seiten): Im Vordergrund steht das Kennenlernen sozialer Sicherungsinstrumente, ein lebensweltlicher Bezug wird durch die Fragestellung „Was geht das Jugendliche an?“ teilweise hergestellt (hier aber im Einleitungstext sofort „beantwortet“, also nur scheinbar provokant, problemorientiert eingeführt), eine kontroverse Auseinandersetzung oder Problematisierung sind nicht erkennbar. Die historische Entstehung des Sozialstaats wird im Hefter anhand von Zeichnungen, die ungesicherte Lebensrisiken vor 1883 illustrieren, und einem Zeitstrahl, der die Einführung der entsprechenden Gesetze angibt, dokumentiert.

Trans-Job/Dresdner Bank (6 Seiten): Institutionenkunde und Begriffslernen dominieren die Aufgabenstellungen (Definition von „Kapital“, „Kapitalwirtschaft“,...; Aufgaben des Vorstands einer AG, des Aufsichtsrats,...), UE wurde von Dresdner Bank durchgeführt (?), wenig Problemorientierung und Kontroversität dokumentiert.

Parlamentarische Demokratie (1 Seite): „Checkliste“, Selbstreflexionsbogen zu eigenen Kompetenzen („Ich kann den Begriff Gewaltenteilung erklären.“)

Menschenrechte/GG/Rechtstaat/ (18 Seiten): (eine klare Trennung der Themen ist im Hefter nicht ersichtlich) – neben zahlreichen Wissenstexten zu Grundprinzipien des Staates, Jugendrecht, Entstehung des GG werden im Hefter zum Teil auch kontroverse Themen (Folterverbot – ja, nein?) behandelt. Eine (Schein-) Lebensweltorientierung findet beim Thema GG vor allem über die Gestaltung (Comicfiguren) und Aufgabenformen (Lückentexte, Kreuzworträtsel) statt, bleibt aber Vermittlung tragen Wissens.

Lehrstellenbörse (3 Seiten): Seiten enthalten nur die möglichen Workshops und organisatorischen Informationen, keine inhaltlichen Ergebnisse

Mind Map / Advanced Organizer (?) zur Gestaltung der 9. Klasse

Recht (6 Seiten): (Materialien der UE Recht) Simulations-Wortprotokoll und Informationsschreiben des Amtsgerichts für Erkundung [aus achter Klasse?]

2. Quellenarten

→ In welchem Verhältnis treten welche Quellenarten auf?

- Kopie einer Schulbuchseite: 6x
- Autorentexte: 7x
- Grundgesetz
- Karikaturen (hier allerdings z.T. nur ihre Auswertung): 2x
- Zeitungsartikel: 3x (u.a. FAZ (1998), „Die Welt“ (2008), Stern (1996))
- Kopien aus „Grundgesetz für Einsteiger und Fortgeschrittene“: 5x
- Diagramme: 2x

- Auszüge aus dem Jugendgerichtsgesetz (in Schulbuchkopie)
- Arbeitsblatt „Themenblätter im Unterricht“ der bpb (u.a. mit kontroversen Meinungen zum Folterverbot)
- Bild (Justitia)

3. Aufgabenformen

→ Welche Aufgabenformen werden verwendet?

→ Welche Arbeitstechniken werden gefordert? (Methodencurriculum?)

- Karikaturanalyse und –vergleich, Anleitung zur Analyse durch strukturierende Fragen in Tabelle
- Schriftliche Beantwortung von Fragen, mit ansatzweiser Beurteilungsanforderung
- Textarbeit mit Fragen zu unbekanntem Wörtern, Inhalt, Problematik und Schülerfragen [schriftlich gefordert, allerdings nicht dokumentiert]
- „Hausaufgabenkontrolle“ mit „Wissensabfrage“ („Welche Aufgaben hat der Aufsichtsrat einer AG?“, ...)
- Kriteriengeleitete Beurteilung von (Schüler-?)Handouts
- Recherche zu Fachbegriffen („Glossar“) und Erstellen von Handouts in GA, hier mit Anleitung bzw. Reflexion des methodischen Vorgehens (?)
- Persönliche Rangfolge von politischen Grundwerten bilden und argumentativ vertreten (GA?)
- Pro-Kontra-Debatte zum Folterverbot anhand „Themenblätter im Unterricht“
- Zuordnungs- und Ankreuzaufgaben (Rangordnung des Rechts, Richtig oder falsch?, zeitliche Einordnung,...): 6x
- Stellungnahme zu einer These („Die Aufhebung des Folterverbots hätte für den Rechtsstaat negative Folgen“)
- Lückentext (mit vorgegebenen Begriffen)
- Kreuzworträtsel
- Assoziationsaufgabe/Brainstorming

→ Inwieweit ist eine Progression über das Schuljahr erkennbar?

→ Inwieweit werden die Aufgaben in unterschiedlichen Sozialformen bearbeitet?

→ In welcher Form werden die Aufgaben bearbeitet?

- Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit werden verlangt
- Es dominiert eine schriftliche Bearbeitung in den Aufgabenstellungen, allerdings ist diese nur zum Teil dokumentiert

→ In welcher Form gibt es eine Rückmeldung auf die Aufgaben (durch Lehrer, Schüler)?

- Kriteriengeleitete Bewertung von Schülergruppenergebnissen (Handouts)
- Eine schriftliche Bearbeitung von drei Fragen (einmal mit Anforderungsbereich III) ist vom Lehrer durchgesehen und benotet worden – allerdings ohne inhaltlichen Kommentar.

4. Tafelanschriften/Mitschriften

→ Inwieweit werden Tafelanschriften im Hefter notiert? Was sagen diese aus (Problemorientierung, ...)?

→ Ggf. Beispiele angeben kopieren

- Klare Überschriften (z.T. in Frageform („Wer gilt als Sozial Schwach?“))

- „Scheindefinitionen“ (?) durch Aufzählungen in Stichworten
- Zeittafel zu Sozialisation Geburt-18 Jahre
- Zeichnung der Sitzordnung im Gerichtssaal

5. Klausuren/Tests (falls vorhanden)

- Welche Aufgabenformen werden verwendet?
- In welchem Verhältnis stehen die Anforderungsbereiche I bis III?
- Inwieweit werden die in den Tests/Klausuren abgeprüften Fertigkeiten zuvor erkennbar in Aufgaben geübt/eingeführt?

Test 1:

- Textanalyse und Wissensfragen (Seit wann existiert die Rentenversicherung?)
- Begriffserläuterung „demografische Entwicklung“
- Es gibt Hinweise zur Aufgabenbearbeitung

Test 2:

- Sätze aus vorgegebenen Silben bilden
- GG-Artikel benennen (Art. 3)
- Karikaturanalyse anhand vorgegebener Leitfragen
- Zuordnungsaufgabe von vorgegebenen „Dokumenten“ zu Jahreszahlen
- Begriffe zuordnen und erläutern
- Beurteilungsaufgabe („Beurteile wieso eine Aufweichung des Folterverbots für den Rechtsstaat negative Folgen haben kann.“)

Die Aufgabenformen entsprechen weitgehend den im Hefter dokumentierten Aufgaben aus dem Unterricht.

6. Sonstiges

- Was fällt über die genannten Themenbereiche hinaus auf?
- Welcher weitere Aspekt müsste untersucht werden?

Literatur

Becker, Egon/ Herkommer, Sebastian/ Bergmann, Joachim (1967): Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Bildungsplan Politik/Gesellschaft/Wirtschaft. Gymnasium Sekundarstufe I. hrsg. von der Freien und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung. Hamburg 2008.

Bildungsplan Politik/Gesellschaft/Wirtschaft. Achtstufiges Gymnasium Sekundarstufe I. hrsg. von der Freien und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung. Hamburg 2004.

Clausen, Marten (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster: Waxmann.

Ditton, Hartmut (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogik 48. Jg., 2, S. 262-286.

Ditton, Hartmut (2007): Leistungsentwicklung und Unterrichtsqualität aus Schülersicht. In: Konrad, Franz-Michael (Hrsg.): Homo educabilis. Münster u.a.: Waxmann, S. 9-22.

Frankfurter Institut für Sozialforschung (Hrsg.) (1966): Zur Wirksamkeit politischer Bildung. Teil I. Eine soziologische Analyse des Sozialkundeunterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen. Frankfurt am Main.

Gerstenmaier, Jochen (1975): Urteile von Schülern über Lehrer. Weinheim, Basel: Beltz.

Gruehn, Sabine (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann.

Habermas, Jürgen/ Friedeburg, Ludwig von/ Oehler, Christoph/ Wetz, Friedrich (1961): Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten. Neuwied am Rhein: Luchterhand.

Hedtke, Reinhold (2008): Wirtschaft in die Schule?! Ökonomische Bildung als politisches Projekt. In: GWP, Heft 4, S. 455-461.

Henkenborg, Peter (u.a.) (2008): Politische Bildung in Ostdeutschland. Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hilligen, Wolfgang (1955): Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht. Untersuchungen, Erfahrungen und Vorschläge. Frankfurt am Main: Bollwerk-Verlags-Gesellschaft.

Hopf, Christel (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe/ Kardoff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 349-360.

Lamnek, Siegfried (2005a): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Lamnek, Siegfried (2005b): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Lewin, Kurt (1939): Experimente über den sozialen Raum. In: ders. (1953): Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim.

Loser, Fritz (1980): Alltägliches Unterrichten und die Erforschung des unterrichtlichen Alltags. In: Thiemann, Friedrich (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht. Königstein/Ts.: Scriptor, S. 133-166.

Marz, Fritz/ Kohl, Werner/ Steingrüber, Dieter (1977): Bestandsaufnahme Sozialkundeunterricht. Ergebnisse und Lösungsvorschläge. Stuttgart: Metzler.

Odendahl, Johannes (2008): Schulen vom Netz! Über den desaströsen Einfluss des Internets auf den zu bildenden menschlichen Geist. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2, S. 195-210.

Reinhardt, Sibylle (2005): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Reinhardt, Volker (2004): Partizipative Schul- und Unterrichtsentwicklung. Schule, Unterricht und politisch-ökonomische Bildung aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Sarcinelli, Ulrich (2005): „Fernsehdemokratie“. Symbolische Politik als konstruktives und als destruktives Element politischer Wirklichkeitsvermittlung. In: Wunden, Wolfgang (Hrsg.): Öffentlichkeit und Kommunikationskultur. Münster: Litt, S. 31-41.

Schelle, Carla (1995): Schülerdiskurse über Gesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Schuran, Ehrenfried (1970): Über die Wirksamkeit des sozialkundlich-politischen Unterrichts 1970. In: Fischer, Kurt-Gerhard (Hrsg.): Zur Praxis des Politischen Unterrichts. Stuttgart: Metzler, S. 49-60.

Teschner, Manfred (1968): Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Urban, Klaus B. (1976): Die Bedingungen politischen Lernens bei Schülern. Eine empirische Studie. München: Juventa.

Weißeno, Georg (1989): Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung. Frankfurt am Main: Haag+Herchen.

Anhang

- 1. Interviewleitfaden**
- 2. Kontaktanschreiben für Lehrer**
- 3. Anschreiben für Schüler**
- 4. Verdichtete Transkripte der fünf Kollektivinterviews**

Schülerinterview-Leitfaden

Forschungsvorhaben

1 Einstiegsimpuls

Welchen Stellenwert hat das Fach PGW für euch/in der Schule?

→ Wie beliebt ist das Fach im Vergleich zu anderen Fächern wie Geschichte, Geografie?

2 Themen/Inhalte (Übersicht zum Bildungsplan vorlegen?)

Welche Themen habt ihr bereits behandelt?

→ Womit habt ihr begonnen?

Welche Themen haben euch mehr gebracht/weniger gebracht?

(→ Gibt es Unterschiede zwischen den Themenbereichen in Wirtschaft, Gesellschaft, Politik?)

3 Praxisformen

Erzählt uns, wie eine typische PGW-Stunde oder Unterrichts-Reihe bei euch ablaufen könnte!

→ Könnt ihr von einer PGW-Stunde oder Reihe erzählen, die ihr besonders gelungen fandet?

Unterscheidet sich der PGW Unterricht in seinem Aufbau, Methoden von anderen Fächern wie Geschichte oder Erdkunde? Wodurch?

4 Methoden

Mit welchen Methoden macht ihr gute Erfahrungen?

Mit welchen Methoden gibt es Probleme? Welche Gründe gibt es dafür?

Welche Rolle spielt Gruppenarbeit im PGW-Unterricht? Welche Erfahrung habt ihr damit gemacht?

Welche Rolle spielen Projekte im PGW-Unterricht? Welche Erfahrung habt ihr damit gemacht?

Welche Rolle spielen Exkursionen und Lernen außerhalb der Schule? Wie bewertet ihr das außerschulische Lernen?

5 Medien

Mit welchen Unterrichtsmaterialien arbeitet ihr im PGW-Unterricht? Was schätzt ihr an diesen besonders?

→ Wie beurteilt ihr den Einsatz von Büchern/dem GG/ Filmen/ Internet im PGW-Unterricht?

Könnt ihr am Beispiel eures Schulbuches erklären, was ihr an diesem hilfreich, was eher störend empfindet?

→ Würdet ihr das Buch anderen Schülern empfehlen? Wieso?

6 Bildungsziele/Philosophie/Selbstverständnis des Faches

Was erwartet Ihr vom PGW-Unterricht?

→ Worauf kommt es euch im PGW-Unterricht besonders an?

(→ Wie und wodurch erfüllt das der Unterricht?)

Was fällt euch im PGW schwer / was leicht?

→ Inwieweit ist PGW ein leichtes oder ein schwieriges Fach?

Worauf kommt es eures Erachtens euren Lehrern im PGW-Unterricht besonders an?

→ Wie wird das im Unterricht deutlich?

Gibt es einen charakteristischen „PGW-Lehrer-Typen“?

→ Welche Eigenschaften sind euch bei einem PGW-Lehrer besonders wichtig?

→ Wie sieht der ideale PGW-Lehrer aus?

→ Inwieweit spielt die eigene politische Meinung des Lehrers eine Rolle im Unterricht?

Zusatzfrage: Wie sieht der ideale PGW-Schüler (für euren Lehrer) aus?

Was ist aus eurer Sicht ein guter/gelungener PGW-Unterricht?

Was ist aus eurer Sicht ein schlechter/ungenügender PGW-Unterricht?

7 PGW im Schulkontext

Habt ihr im Unterricht und in der Schule Mitgestaltungs-/Mitsprachemöglichkeiten?
(SV, Mitgestaltung des Unterrichts, Klassensprecher)

→ Wie sieht diese Mitgestaltung aus?

→ Macht ihr Gebrauch von der Mitgestaltungsmöglichkeit? Wie beurteilt ihr die Beteiligungsmöglichkeiten?

→ Inwieweit gibt es Verbindungen zwischen dem PGW-Unterricht und der Schülermitsprache an der Schule?

8 Feedback zum Gespräch

Über welche Punkte, die euch wichtig sind, haben wir bisher noch nicht gesprochen?

Was möchtet ihr uns noch mit auf den Weg geben?

9 Biografische Grunddaten und Materialausleihe



Universität Hamburg

Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Psychologie und Bewegungswissenschaft
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Sektion 5: Didaktik der gesellschaftswissenschaftlichen und
mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer

Prof. Dr. Tilman Grammes
Matthias Busch

06.02.2015

Schüler-Interviews zu Erfahrungen im Fach PGW

Sehr geehrter HerrXXX,

vor einigen Wochen waren Sie so freundlich, sich als Experte im Rahmen des Forschungsprojektes „PGW: ein neues Fach an Hamburger Gymnasien. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven“ für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Hierfür möchten wir uns im Namen der gesamten Projektgruppe noch einmal herzlich bedanken.

In einer weiteren Phase des Projektes soll die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf das Fach PGW erkundet werden. Hierzu wollen wir bis Mitte Juli 2008 Gruppeninterviews mit jeweils drei bis fünf Schülerinnen und Schülern aus einer achten, neunten oder zehnten Klasse führen.

Die Interviews sollen an der jeweiligen Schule durchgeführt werden und dauern voraussichtlich 60 Minuten. Sie können parallel zum Unterricht oder am Nachmittag stattfinden. Gerade am Ende des Schuljahres bieten sich vielleicht die letzten Stunden vor den Ferien oder ein Projekttag an, um die Schülergruppen ohne organisatorischen Aufwand in einer Doppelstunde zu interviewen. Alle Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt und anonymisiert.

Gern würden wir bei der Auswahl geeigneter Schülerinnen und Schüler Ihre Expertise und Kontakte nutzen, da Sie am besten entscheiden können, welche Schülerinnen und Schüler in einem solchen Gruppeninterview ein reflektiertes und interessantes Gespräch erwarten lassen.

Wir würden uns daher sehr freuen, wenn Sie entsprechende Schülerinnen und Schüler Ihrer oder anderer PGW-Lerngruppen ansprechen könnten. Ihre Schülerinnen und Schüler erfahren auch eine Anerkennung darin, von Ihnen vorgeschlagen und nach ihren Erfahrungen befragt zu werden. Zur Information der Schülerinnen und Schüler befindet sich ein Anschreiben im Anhang dieser Email.

Für Fragen und Terminabsprachen stehen wir Ihnen gern zur Verfügung.

Wir bedanken uns bereits im Voraus für jede Form der Kooperation!

Mit freundlichen Grüßen

Tilman Grammes, Matthias Busch



Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Psychologie und Bewegungswissenschaft
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Sektion 5: Didaktik der gesellschaftswissenschaftlichen und
mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer

Prof. Dr. Tilman Grammes
Matthias Busch

06.02.2015

Interview zu euren Erfahrungen im Fach PGW

Liebe Schülerinnen und Schüler,

die Universität Hamburg führt im Auftrag der Behörde für Schule und Berufsbildung der Stadt Hamburg eine Untersuchung zum Fach PGW durch.

Wir wollen unter anderem erforschen,

- welche Erfahrungen ihr als Schülerinnen und Schüler im PGW-Unterricht macht,
- wie ihr die Themenauswahl im Fach PGW beurteilt,
- welche Unterrichtsmethoden euch in PGW etwas bringen und welche nicht.

Um das herauszufinden, wollen wir mit Gruppen von drei bis fünf Schülerinnen und Schülern Interviews führen.

Die Interviews dauern ca. 60 Minuten und können bei euch in einem Raum der Schule stattfinden. Die Teilnahme ist freiwillig. Alles, was ihr erzählt, wird von uns vertraulich behandelt und anonymisiert. Das heißt, niemand erfährt, wer was gesagt hat.

Am Ende unserer Untersuchung soll es einen Bericht geben, der aufzeigt, was am PGW-Unterricht gut läuft und was man verbessern kann.

Wir würden uns freuen, wenn sich aus eurer Klasse eine Gruppe fände, die uns ein Interview gibt. Wann genau und mit wem das Interview stattfindet, sprecht ihr am besten mit eurem Lehrer bzw. eurer Lehrerin ab.

Prima wäre es, wenn ihr zum Interview eure PGW-Hefter und Schulbücher mitbringen könntet.

Wenn ihr Fragen habt, erreicht ihr uns am besten per Email an Matthias.Busch@erzwiss.uni-hamburg.de.

Mit freundlichen Grüßen

Tilman Grammes und Matthias Busch

4. Verdichtete Transkripte der fünf Kollektivinterviews

Interview 1

10. Klasse, Gymnasium A

1 Einstiegsimpuls

Welchen Stellenwert hat das Fach PGW für euch/in der Schule?

Sm1: PGW ist mein persönliches Lieblingsfach, Ich habe es auch als Leistungskursfach nächstes Jahr gewählt und insofern hat es für mich einen ziemlich hohen Stellenwert.

Sm2: Für mich ist PGW auch ein sehr wichtiges Fach, weil es das Fach ist, in dem man das meiste lernt für den weiteren Lebensverlauf. Ich habe es zwar nicht als Leistungskurs gewählt, aber es hat trotzdem einen hohen Stellenwert.

Sw3: PGW ist nicht mein Lieblingsfach, aber man kann über aktuelle Themen, die man aus den Medien erfährt, im PGW-Unterricht sprechen. Ich finde PGW schon wichtig, weil man so frei seine Meinung äußern kann und darüber diskutieren kann. Ich finde es schon gut, dass es PGW gibt.

2 Themen/Inhalte

Sm1: Die Wahlen waren ein Thema, da das Wahlsystem ja umgestellt wurde. Da haben wir uns längere Zeit mit befasst. Dann viel mit der EU und wie das alles so funktioniert.

Sw3: Über die einzelnen Parteien haben wir gesprochen, was ihre Ziele sind und was sie umsetzen wollen.

Sm2: Und auch wie der deutsche Staat aufgebaut ist, welche Organe es da gibt, vom Bundestag über das Bundesverwaltungsgericht, Bundesverfassungsgericht, damit haben wir uns sehr intensiv beschäftigt.

Themen, die mehr gebracht haben:

Sm2: Themen wie das Thema Wahlen haben viel gebracht. Das hilft einem fürs weitere Leben und weil man ja selber irgendwann wählen gehen wird. Auch allgemein, wie ist Deutschland aufgebaut, wie ist die EU aufgebaut, das ist ja lebensgrundlegend irgendwie, weil man darauf ja immer wieder zurückkommen wird. Das ist ja auch das, was PGW so ein bisschen unterstützt. Letztes Jahr haben wir zum Beispiel über Banken geredet, wie eröffne ich ein Konto und so, diese Punkte helfen einem ja.

Sm1: Ich fand das Thema EU sehr interessant. Das ist ja eigentlich ein sehr spezielles Thema, was aber eigentlich als selbstverständlich vorausgesetzt wird, als Allgemeinbildung. Und das ist ja relativ komplex, so dass es schwierig ist, sich das allein beizubringen. Das haben wir im Unterricht sehr explizit und genau untersucht. Das hat mir sehr gefallen, weil die EU immer wichtiger wird und das als Grundwissen vorausgesetzt wird.

Sw3: Ja, da bin ich auch der Meinung. Ich finde es vor allem gut, dass wir uns das selbst erarbeiten können und nachher in Gruppen darüber reden können.

Sm2: Was dieses Jahr noch ein großer Punkt war, war das Berufspraktikum anfang der 10. Klasse. Da haben uns dann mit der Berufswelt beschäftigt und dann einen Praktikumsbericht geschrieben.

Themen, die weniger gebracht haben:

Sw3: Im Moment haben wir über Rechtsextremismus geredet und ich finde, dass das allgemein in der Schule so soft gemacht wird und das ein bisschen zu oft behandelt wird. Seit der fünften Klasse redet man über das Thema und liest Bücher und das ist irgendwann auch genug, finde ich.

Sm1: Da kann ich nur zustimmen.

Sm2: Mir fällt jetzt kein Thema ein, das mir nicht soviel gebracht hat. Sicherlich sind da auch Themen dabei, wie juristische Sachen, Grundgesetz und so, das ist Allgemeinwissen, aber nichts, was einen grundlegend prägt. Das meiste hat man schon gehört, das wird dann so ein bisschen vertieft, wie liest man Gesetze und so. Das ist nicht so spannend.

3 Praxisformen

Sw3: Das ist eigentlich ziemlich unterschiedlich immer. In den letzten Wochen haben wir uns alle unterschiedliche Themen ausgesucht. Wir hatten „Rechtsextremismus in Deutschland und Europa“ und haben dann halt vier Wochen in Gruppenarbeit im Computerraum gearbeitet und uns Themen rausgesucht und ein Plakat erstellt, was nachher auch ausgestellt wird unten [schulöffentlich, M.B]. Manchmal reden wir auch einfach nur so und erstellen dann ein Tafelbild und reden dann darüber und jeder sagt seine freie Meinung.

Sm1: Und was wir noch gemacht haben, wenn nicht gerade eine Themeneinheit sich länger hinzog, waren die aktuellen 10-Minuten, ähnlich wie im Bundestag, so dass jemand ein aktuelles Thema einbringen konnte, worüber wir dann am Anfang der Stunde geredet haben.

Sm2: Ich denke, was das Fach auszeichnet, ist, dass man viele Methoden bearbeitet. Über Präsentationstechniken, verschiedenen Präsentationsstile bis hin zu Brainstorming, Mind-Map usw. und der Unterricht dadurch auch anders gestaltet werden kann. Dass man diese Arbeitsphasen hat, in denen man sich mit verschiedenen Methoden mit einem Thema befasst, und daran dann die nächste Methode und das nächste Thema anschließt.

Sw3: Ich finde, dass PGW ziemlich hoch gestellt ist an dieser Stunde. Wichtiger als Geographie, obwohl ich Geographie genauso wichtig finde. Wo was liegt, das wird ein bisschen wenig behandelt. Geographie hatten wir letztes Jahr gar nicht, jetzt nur zwei Stunden.

Sm2: Der Unterschied zu Geschichte ist: Geschichte ist einfach ein bisschen trockener, weil es Vergangenheit ist. PGW ist zwar auch zum Teil Geschichte, aber die gegenwärtige Geschichte, das ist aktueller, deshalb betrifft uns PGW auch mehr, deshalb kann man mehr reden darüber.

Sw3: Ich hätte lieber genauso viel Geschichte wie PGW. Wir haben Geschichte nur einmal in der Woche und das ist zu wenig, finde ich. Ich finde, man sollte genauso viel über die Vergangenheit wissen, wie über das, was kommen wird oder was aktuell ist. Man hätte sich früher schon mit Wahlen beschäftigen können. Wenn man PGW nur eine Stunde hätte und mehr Geschichte, wäre das besser gewesen.

Sm1: Das Problem ist ja, das PGW ja recht aktuell ist. Da muss man immer Themen einbauen, die gerade Gesprächsthema sind. Bei Geschichte ändert sich ja nichts. Da hat man seinen Stoff und kann am Anfang alles strukturieren. Wenn die Schüler Fragen zu aktuellen Themen haben, sollte der Lehrer die ja auch beantworten und darauf eingehen. Und ansonsten finde ich PGW eigentlich wichtiger als Geschichte. Mit dem Aktuellen hat man vielmehr zu tun, dass man da mal mitreden kann, wenn sich Leute über das aktuelle Geschehen unterhalten, finde ich das wichtig.

4 Methoden

Sm2: Ich habe mit Gruppenarbeit gute Erfahrungen gemacht. Wo man sich ein Thema selber erarbeitet und das dann den anderen vorstellt. Dadurch, dass das die Schüler selber erarbeiten, kommt auch rüber, was die für wichtig halten. Das kann man dann besser behalten.

Sw3: Finde ich auch. Vor allem, wenn man das den Schülern überlässt, wie man das aufbaut, kann man seinen eigenen Lernprozess darstellen, wie man sich zum Beispiel etwas merken kann und das den anderen vermitteln.

Sm1: Da kann ich nur zustimmen.

Sm1: Gruppenarbeit hat eine große Bedeutung im PGW-Unterricht. Jedes größere Aufgabenfeld war mit einer Gruppenarbeit verbunden, meistens Referate oder Stellwände oder so.

Sw3: Eigentlich ist Gruppenarbeit ja auch ziemlich wichtig, mit allen anderen auszukommen, seine Meinung zu äußern und trotzdem nicht unterzugehen in der Gruppe. Mir hilft das.

Probleme mit speziellen Methoden?

Sw3: Bei manchen Gruppenarbeiten gab es Probleme, weil einige ihren Teil nicht gemacht haben, aber das ist in anderen Fächern auch so, kein PGW spezifisches Problem.

Projekte:

Sm2: Es gibt verschiedene Projekte hier. Das geht von der Kooperation mit der HASPA, Schülerbanking, bis hin zu business@school im nächsten Jahr. Das dauert von zwei Wochen bis zu einem Jahr. Das ist auch etwas, was man fürs spätere Leben lernen soll. In Berufen hat man ja auch diese Projektarbeit. Manchen liegt es, manchen nicht.

Sm2: Das aktuellste Projekt, das wir gerade gemacht haben, war „Das Spiel des Lebens“. Wir haben das an einem Tag gespielt, die Klassen vor uns haben es eine Woche lang gespielt, weil durch die 11. Klasse noch mehr Zeit war.

Sw3: Ich fand das Spiel gar nicht gut, da ich Kfz-Mechatronikerin als Beruf gezogen habe und damit gar nichts anfangen konnte, weil es überhaupt nicht meinen Interessen entsprach.

Sm1: Ich fand es gut, weil man einen realistischeren Blick dafür bekommen hat, was man sich leisten kann und was nicht. Erst konnte man sich eine Villa usw. aussuchen und dann bekam man einen Job zugelost und musste mit dem Geld über die Runden kommen. Das hat schon gezeigt, welchen Problemen sich Erwachsene jeden Tag stellen müssen, die uns auch bevor stehen.

Sw3: Aber man weiß eigentlich schon vorher, was das Leben so ungefähr kostet...

Kooperationen:

Sm1: Die Kooperation mit der HASPA habe ich als sehr positiv empfunden, weil ich es wichtig finde, dass man lernt, wie das alles funktioniert, mit Girokonten und Riester-Rente.

Sm2: Ich denke, dass unsere Schule, da sie dem Fach PGW einen hohen Stellenwert gibt, auch sehr intensiv arbeitet, was die Partnersuche angeht. Im Projekt transjob besucht beispielsweise eine Klasse eine Woche lang einen Betrieb und schaut in diesem Betrieb rein. Wir haben das bei Axel-Springer gemacht. Und das ist nur ein Beispiel.

Sw3: Ich fand das Schülerbanking nicht so wichtig. Ich fand unsere drei Praktikumswochen viel wichtiger. Unsere Lehrer haben uns betreut und die Praktikumsberichte haben auch richtig Arbeit gemacht und wir haben dafür auch etwas bekommen. Unsere Berichte wurden am Tag der Offenen Tür vorgestellt und wir haben ein richtiges Feedback bekommen. Wir haben uns schon in der achten Klasse um Praktikumsplätze gekümmert und die Schule hat uns da auch sehr unterstützt.

5 Medien

Sm2: Wir haben viel mit dem Schulbuch „Politik und Co“ [II] gearbeitet, aber auch ganz viel mit Medien, weil es aktuelle Themen sind. Internetrecherche ist eigentlich ziemlich gängig. Zum Teil kriegen wir Arbeitsblätter. Zum Teil kriegen wir Broschüren. Und Politik pocket.

Sw3: Mit dem Buch haben wir eigentlich weniger gearbeitet. Mal was nachgelesen.

Sm1: Es hat nicht die zentrale Rolle gespielt, wie man sich das sonst so vorstellt.

Sm2: Das Buch haben wir hauptsächlich genutzt für thematische Aufbauten wie der Bundesrepublik. Es gibt gute Schaubilder, Abbildungen, Darstellungen. Man kann ganz gut sehen, wie Staaten aufgebaut sind, beispielsweise das Grundgesetz hier [S zeigt Grafik auf Seite 118]. Es wird viel mit Schaubildern gearbeitet, was es gut veranschaulicht.

Sw3: Ich finde das Buch gut, wenn man einen Lehrer hat, der nicht so gut erklären kann, weil man das Thema sich dann im Buch angucken kann, aber das war bei uns eigentlich nie so der Fall, dass ich mir das zuhause noch einmal durchlesen musste, weil ich es in der Schule nicht so verstanden habe.

Sm2: Beim Thema Wahlen und was es für Wahlgrundsätze gibt, da haben wir viel mit dem Buch gearbeitet.

Sm1: Ich denke, das Buch ist durch die Schaubilder und die schematischen Aufbauten ganz anschaulich und gibt einem so ein gutes Grundwissen. Da die Themen in PGW so aktuell sind, sind die Bücher natürlich immer schnell veraltet, sodass man immer mit aktuellen Zetteln und dem Internet arbeitet, aber als grundlegendes Fundament ist das gut.

Internet:

Sm1: Internetrecherche ist ein großer Teil im Unterricht, aber was mich stört ist, dass uns nie beigebracht wurde, wie man im Internet recherchiert. Da gibt es ja spezielle Filtertechniken und so und das wurde uns nie beigebracht. Es wird aber trotzdem vorausgesetzt, dass wir ganz schnell im Internet alle Informationen finden und die auch weiterverarbeiten können.

Sw3: Ich finde, Internetrecherche kann man besser zuhause machen, wo man sich gleich Seiten ausdrucken und unterstreichen kann.

Sm2: Die meisten Schüler nutzen dann auch nur Wikipedia und holen sich da dann alle Informationen. Das ist ja auch ziemlich einseitig. Man kommt irgendwie schon an seine Informationen ran, aber ein Crashkurs wäre schön.

Bücher

Sm2: Arbeitshefte haben wir gehabt, aber sonst spielen Bücher kaum eine Rolle. Wir haben eine Oberstufenbibliothek, wo man mal was nachschlagen kann.

Sm1: Und in Büchern nachschlagen dauert auch zu lange. Da ist das Internet schneller.

Sw3: Im Internet hat man auch mehr Vergleiche, ob es Unterschiede gibt. In Büchern ist dann meist auch nur eine Meinung vertreten.

Sm1: In Büchern ist die Quellenbelegung aber besser. Im Internet weiß man nicht so, wo das herkommt.

Filme:

Sw3: Filme haben wir gar nicht gesehen.

Sm1: Ich fände es gut, weil Filme Themen sehr gut veranschaulichen.

Sm2: Ich weiß nicht, ob Filme so geeigneter sind zur Veranschaulichung als das Internet. Aber es gibt ja auch Spielfilme, die Themen gut darstellen. Aber das liegt dann ja auch im Ermessen des Lehrers.

Sw3: Ich glaube, Lehrer sehen das mit Filmen immer so ein bisschen kritisch und kommen sich dann selbst immer so vor, als hätten sie keinen Unterricht gemacht. Aber wenn man sich mit einem Notizblock da hin setzt und die Informationen rausschreibt, wäre das gut.

6 Bildungsziele/Philosophie/Selbstverständnis des Faches

Sm1: Ich persönlich finde es wichtig, dass man auch in den Hintergrund schaut. Dass man nicht nur sieht, was ist, sondern warum es ist und wie es so gekommen ist und wie es anders hätte sein können. Und dass man nicht nur die Oberfläche sieht von außen, sondern auch dahinter schaut und sieht, wie das alles so zusammenhängt und funktioniert. Das finde ich ganz faszinierend.

Sm2: Ich erwarte vom PGW-Unterricht schon, dass ich was für die Zukunft mitnehme und aber auch weiß, woher es kommt und warum ich etwas mache. Wenn ich beispielsweise wählen gehe und nicht weiß, warum ich überhaupt wählen gehe, dann ist der PGW-Unterricht gescheitert. Ich möchte irgendwie vorbereitet werden aufs Leben, weil man in den anderen Fächern fachspezifisch vorbereitet wird auf eine bestimmte Tätigkeit, die man vielleicht ausüben könnte, aber PGW ist halt mehr so allgemeiner, für Sachen, die man so alltäglich machen wird nach der Schule. Und das erwarte ich.

Sw3: Das erwarte ich auch, dass man so vorbereitet wird. Und die Vielseitigkeit von PGW und dass man lernt zu diskutieren und seine Meinung zu behalten, auch wenn andere Leute eine andere Meinung haben. Und das Hintergrundwissen über die Wahlen.

Was fällt schwer? Was leicht?

Sw3: Schwer fällt es, sich Fachbegriffe zu merken, wenn man beispielsweise über Wahlen redet.

Sm2: Man kann den PGW-Unterricht eigentlich relativ gut überstehen, wenn man ein gutes Grundwissen, ein Allgemeinwissen hat. Wenn man das schon hat, ist man in PGW fast schon auf der sicheren Seite. Was schwer fällt ist das Lernen von Daten oder so. Das ist anstrengender, wie in Geschichte.

Sw3: Ich denke, man muss auch Spaß daran haben, sich die Nachrichten anzugucken und warum das alles so ist. Leuten, denen das nicht so Spaß macht, fällt PGW dann auch schwerer als anderen.

Sm1: Ich denke auch, dass man in PGW schon gut dabei ist, wenn man ein Grundwissen hat und die Abläufe versteht. Dann kann man sich im Unterrichtsgespräch auch gut beteiligen und dann fällt einem der Unterricht auch leicht.

Sm2: Ja, man sollte einfach immer ein bisschen up to date sein, dass man versucht, Nachrichten zu gucken, Zeitungen zu lesen. Das hilft einem auf jeden Fall schon, wenn man über aktuelle Themen spricht, wie beispielsweise die Affäre um Zumwinkel. Das war auch eine Thema mit Steuerhinterziehung und wie das alles zusammenhängt. Dann ist man eigentlich immer gut dabei.

Sm1: Mir fällt es leicht, weil ich mich für Politik und Wirtschaft interessiere und regelmäßig Tagesschau gucke und Tageszeitung lese.

Sm2: In den Naturwissenschaften ist es halt immer so ein bisschen Talent und Wille, das zu verstehen und daran Spaß zu haben. Im Gegensatz dazu, kommt man in PGW immer wieder rein. Es baut nicht alles aufeinander auf, man hat verschiedene Bereiche, allein schon durch die Trennung P, G, W – man macht ja nicht immer das gleiche. Wenn man in Chemie eine

Stunde nicht da ist, hat man schon etwas verpasst. Ich denke, da ist PGW eines der leichteren Fächer. Wenn man die Begabung hat zu erzählen und sich am Unterrichtsgespräch zu beteiligen, ist es eher ein entspannenderes Fach.

Sw3: Ich glaube auch, dass man für PGW die Voraussetzung haben muss, dass man gern redet und auch diskutiert. Wenn man in Mathe gute Arbeiten schreibt und sich mündlich nicht beteiligt, kann man trotzdem noch eine gute Note bekommen. Aber in PGW ist das irgendwie anders. Wenn schüchterne Schüler sich nicht beteiligen, sieht das der Lehrer auch nicht, was sie drauf haben.

Der ideale Schüler?

Sw3: Ein bisschen engagiert, dass er die Gruppen so leitet, aber trotzdem den anderen noch die Möglichkeit gibt, etwas zu sagen und sich nicht so in den Vordergrund stellt. Und immer up to date sein. Themen, die man früher behandelt hat, einbringen und auch ein paar Fachbegriffe mit einbauen in seine Antworten.

Sm1: Einfach sehr interessiert am politischen Geschehen, dass man das verfolgt und mitreden kann. Denn PGW ist ja wirklich viel reden und das Unterrichtsgespräch gestalten.

Sm2: Ich denke, das Interesse ist ganz wichtig. Wenn man kein Interesse zeigt an den Themen, Wirtschaft, Politik, dann haben die Lehrer diese Schüler nicht so gern im Unterricht. Und auch die Lust zu diskutieren, zu argumentieren, sich zu informieren ist wichtig.

Charakteristische PGW-Lehrer

Sm2: PGW-Lehrer müssen auch ganz interessiert sein. Es ist einfach auch seine Aufgabe, Schülern aktuelle Fragen zu beantworten und die Themen, die in der Welt passieren, zu kennen. Wenn ein Lehrer da kein Interesse hat, ist er in seinem Beruf ein wenig gescheitert. Außerdem muss er ziemlich engagiert sein, weil ja viel an Projekten und Präsentationen hängt. Wenn jemand da ein bisschen larifari rangeht, geht das meistens nicht gut. Und er muss auch verkörpern, dass man nicht nur Zettel ausfüllt und Lückentexte ausfüllt, sondern in den höheren Klassen auch in die Diskussionen reingeht.

Sm1: Ein idealer Lehrer sollte auch flexibel sein, um auf das Tagesgeschehen einzugehen und das in den Unterricht einbauen zu können. Er sollte auch Arbeitsmethoden gut veranschaulichen können. Denn ich finde, von uns wird verlangt, dass wir die ganzen Arbeitsmethoden anwenden können, ohne dass uns das in den Fächern beigebracht wird. Das stört mich und ich finde, dass sollte ein PGW-Lehrer deshalb sehr gut veranschaulichen können.

Sw3: Auch das Interesse der Schüler so ein bisschen wecken, das es nicht so trocken ist, mit Gruppenphasen und so. Und es den Schülern auch ein bisschen überlassen, welche Themen sie wählen. Denn das kann man in PGW ja sehr gut, weil es in PGW ja keinen Zettel gibt wie in Geschichte, auf dem steht, das und das sollte am Ende des Schuljahres geschafft haben.

Worauf kommt es den Lehrern an?

Sm1: Also beim letzten Projekt auf jeden Fall der Weg zum Ziel. Wir mussten in jeder Stunde ein Protokoll abgeben, was wir uns vorgenommen haben, was wir geschafft haben und was wir noch machen wollen. Also da ging es darum, dass wir strukturiert arbeiten. Und dann ist noch sehr wichtig, dass wir in Gruppen gut zusammenarbeiten können. Dass alle verlässlich einander zuarbeiten.

Sm2: Die Zusammenarbeit und die Dokumentation der Prozesse ist, glaube ich, auch für später sehr wichtig. Ich habe an einem Projekt an der Uni, an der HW teilgenommen und da haben wir auch in der Gruppe zusammengearbeitet und man musste dem Prof den Prozess der Arbeit darstellen und konnte sich damit auch vermarkten, sich selber darstellen.

Sw3: Ja, ich glaube auch, dass es wichtig ist, selbstständig zu arbeiten, und wenn man einen Termin gesetzt bekommt, das auch schafft.

Politische Meinung des Lehrers?

Sw3: Die Lehrer sagen sie eigentlich nicht und verhalten sich neutral.

Sm1: Ich denke auch, dass ein Lehrer nicht seine eigene Meinung vertreten sollte, sondern sehr kritisch mit allen Meinungen umgehen sollte, die hinterfragen sollte. Er sollte den Schülern beibringen, wie man sich eine eigene Meinung bildet. Er sollte nicht sagen, wie er darüber denkt, sondern einem zeigen, wie man sich die Argumente vornimmt. Ich finde es ganz wichtig, dass man nicht durch die politische Meinung des Lehrers geprägt wird, sondern sich seine eigene Meinung bilden lernt. In den meisten Fällen wird da auch sehr objektiv und neutral mit umgegangen. Gerade heute wurde aber die Lehrerin nach ihrer Meinung gefragt. Und da hat sie dann ihre Meinung gesagt und die auch vertreten. Aber das war auch das einzige Mal, was mir dazu jetzt einfällt. Und das ist ja auch ihr gutes Recht.

Sm2: Das ging ja auch nicht um Politik und dass sie uns das beibringt, dass es so nur richtig ist. Ich denke, dass es sehr wichtig ist, dass man sich seine eigene Meinung bilden kann und auch ausleben kann und nicht durch die Meinung des Lehrers geprägt ist. Gerade in diesem Fach sollte der Lehrer neutral sein.

Gelungener PGW-Unterricht?

Sm2: Dass man selber das Thema gestalten kann, aber auch vom Lehrer ein Konzept da ist, nachdem man vorgehen kann als Schüler. Dass man verschiedene Methoden kennenlernt. Wenn man immer das gleich macht, wird es langweilig und man gibt sich keine Mühe mehr. Und die aktuellen Themen sollten immer aufgegriffen werden. Und die einzelnen Themen sollten schon miteinander verknüpft werden. Dass es nicht heißt, heute machen wir Wirtschaft und nächstes Halbjahr Politik, sondern dass man auch lernt, wie das alles zusammengehört.

Sm1: Das finde ich auch wichtig, dass man das alles miteinander verknüpft. Dass man nicht die ganzen Einzelfaktoren hat, sondern sieht, wie das alles zusammenhängt und einander zuspiziert und alles komplex ist.

Sw3: Das sehe ich eigentlich genauso.

7 PGW im Schulkontext

Sw3: Also Mitsprache haben wir im Unterricht, insofern wir entscheiden können, was wir als erstes machen und welche Schwerpunkte wir in einem Thema setzen wollen. Ich denke, dass unserer Lehrerin unsere Meinung da nicht völlig egal ist.

Sm1: So war das auch bei unserem letzten Thema. Da gab es drei große Themen und davon sollte man sich dann eines aussuchen. Da war die Themenfindung relativ frei. Da hatte man große Möglichkeiten seinen eigenen Interessen nachzugehen. Das hat mir gut gefallen. Insofern hatte man da die Möglichkeit, das mitzugestalten. Bei aktuellen Themen wurden unsere Fragen berücksichtigt. Ansonsten habe ich aber nicht den Eindruck, dass die Mitsprache so stark gemacht wurde.

Sm2: Ja, das grobe Konzept steht und man kann seine Meinung ein bisschen mit einbringen, aber man irrt nicht planlos umher.

Mitsprache in der Schule?

Sm2: Es gibt das Schulsprecherteam. Letztes Jahr hat aber nur ein Team kandidiert. Das Amt ist an unserer Schule nicht so begehrt. Dann gibt es noch den Schülerrat, in dem alle Klassensprecher sitzen. Ich habe das letztes Jahr gemacht. Aber da nimmt dann das Interesse auch ab. Da wird man dann informiert über Handeln der Lehrer, das Handeln der

Schulkonferenz und es werden Vertreter gewählt in die Schulkonferenz usw. Wir werden da ja auch irgendwie eine Mitsprache haben.

Sm1: Ich denke, dass es allgemein viele Möglichkeiten gibt, sich am Geschehen zu beteiligen und es auch leicht ist, da reinzukommen. Aber in meinem Umfeld kenne ich wirklich wenige, die daran interessiert sind. Für sie ist Schule etwas, wo sie hingehen, hinmüssen und da machen sie dann ein bisschen mit, aber Schule ist nichts, wo sie wirklich mitgestalten wollen.

Sm2: Es gibt ja auch diverse AGs, die man auch als Schüler leiten kann, Sportarten, Chöre usw. Es ist halt alles vertreten.

Verbindung zwischen Mitsprache in der Schule und PGW-Unterricht?

Sm2: Einfluss auf den Unterricht gibt es eigentlich kaum. Die Lehrer folgen dem Lehrplan und haben selbst ja relativ wenig Möglichkeiten, ihren Unterricht zu variieren.

Sw3: Gerade durch G8 ist der Druck größer und man hat noch weniger Mitsprachemöglichkeiten.

Sm2: Am Anfang des PGW-Unterrichts wird noch gezeigt, wie die ganze Schule, vom kleinsten Organ bis ganz Hamburg aufgebaut ist. Und das wird dann auch auf ganz Deutschland projiziert, weil es ja ähnliche Strukturen sind. Unser erstes Projekt in PGW war „Meine Traumschule“, was man verändern möchte. Und das ist ja schon so etwas wie Mitsprache. Aber das ist sehr schwer. Denn zu viele Köche verderben den Brei. Und wenn jetzt auch noch die Schüler ihre Vorstellungen mit einbringen... Ich denke, das beste Beispiel ist der Cola-Automat, der seit sechs Jahren von den Schülern hier gewünscht wurde und dann irgendwann angeschafft wurde. Das war mit Unterschriftenlisten und mit allem. Und das ist ja nur ein kleiner Teil. Da denke ich, ist es jetzt sehr schwer, wenn man hier mit der Unterrichtsgestaltung etwas verändern will. Das kommt ja von ganz oben. Das ist von der Schulbehörde ja so festgelegt und das kann man nicht durcheinander bringen.

Sw3: Viele wollten ja was verändern. Aber das ist wie mit den Ziegen in unserer Schule, die jetzt da sind. Da konnte auch keiner was gegen sagen, obwohl wir da überhaupt keinen Sinn darin sehen. Und alle wollten schon seit 20 Jahren oder so einen Zaun zwischen unseren beiden Schulen [zur benachbarten Grund-, Haupt- und Realschule, M.B.], aber das geht halt alles nicht und man wird nicht angehört. Und deshalb nehmen wir das so hin.

Sm2: Es gibt jedes Jahr auch einen Befragungsbogen vor den Pädagogischen Konferenzen, wie die Situation in unserer Klasse ist. Und da hat jeder Schüler die Möglichkeit, seine Wünsche zu äußern. Aber inwieweit auf die Wünsche eingegangen wird, das hängt immer vom Lehrer ab.

Sm1: Im Grunde kommt da nie was durch.

Sm2: Wenn etwas bringt, dann sind es Eltern. Die haben schon mehr Durchsetzungskraft.

Sm1: Man merkt, dass, wenn die Eltern sich in der Schule engagieren, alles sehr viel schneller in Bewegung kommt. Und auf einmal interessieren sich alle für das Thema. Und wenn das die Schüler ansprechen, ist das ja nicht verpflichtend...

Sw3: Wir haben zwar einmal in der Woche Klassenrat, aber seit vier Wochen haben wir da mehr Mathe gemacht. – Und mit den Befragungsbögen, ich meine, da wird zwar gefragt, wie es mit der Klasse steht und welche Wünsche man hat, aber dann wird im Endeffekt nur gesagt, gut wir fühlen uns alle wohl und das war es dann. Man sieht da nicht wirklich den Sinn drin.

Sm1: Da werden halt auch viele individuelle Wünsche geäußert und nur die, die häufig vorkommen, werden aufgegriffen, sodass viele Wünsche auch verloren gehen.

Nachfrage: Klassenrat?

Sw3: Wir moderieren die Sitzungen und einer führt Protokoll. Das letzte Thema war eigentlich unsere Klassenreise. Aber dann zieht man das halt künstlich in die Länge und redet

ein bisschen über die Raumgestaltung und Dinge, die eigentlich kaum jemanden interessieren, Hauptsache es gibt kein Mathe.

Sm2: Für kleinere Klassen ist das wichtig. Aber für ältere Klassen ist das zwar nett gedacht, mal auch über andere Dinge zu reden, aber...

Sw3: Letztendlich bringt uns das überhaupt nichts. Wir haben auch keine Probleme, die wir da besprechen könnten.

Sm1: Der Klassenrat wird auch von dem leitenden Lehrer nicht ganz ernst genommen. Im Endeffekt will er Mathe machen und keinen Klassenrat.

8 Feedback zum Gespräch

Sm1: Was mich halt stört, ist, dass von uns verlangt wird, dass wir eine makellose Powerpoint-Präsentation erstellen können, und es wurde uns nie beigebracht, wie man das macht.

Sw3: Ja, manche Lehrer sehen das ja auch ganz unterschiedlich. Es fehlen deutliche Kriterien.

Sm2: Die Methodenarbeit müsste noch vertieft werden, da man auch später nicht um so etwas wie eine Powerpoint-Präsentation vorbeikommt. Aber der Praktikumsbericht hat auch schon geholfen. Das war ja das erste Mal, dass man einen längeren Text geschrieben hat.

Interview 2

8. Klasse, Gymnasium A

1 Einstiegsimpuls

Sm1: PGW ist reichlich beliebt. Es wird nicht so ernst genommen wie die anderen Schulfächer. Unser Lehrer ist für mich okay in diesem Fach. Es ist was anderes und abwechslungsreicher als beispielsweise Mathe.

Sw2: In PGW redet man mehr als in anderen Fächern und das lief in unserer Klasse ziemlich gut und es gefällt allen.

Sw3: Ich glaube auch wegen dem Lehrer, weil wir alle ziemlich gut mit dem Lehrer klar kommen. Und dadurch geht das auch besser, als wenn wir den Lehrer nicht mögen würden.

2 Themen/Inhalte

Sw2: [Sw2 hat Schulhefter dabei und geht Themenblöcke durch] Einmal „Demokratie in Hamburg“, dann hatten wir das Recht, da waren wir im Gericht.

Sm1: Wir haben uns einen Fall, das war, glaube ich, Sachbeschädigung und Belästigung, angeschaut. So etwas Ähnliches haben wir in der Klasse dann später selbst nachgespielt, sozusagen Theater gespielt, das war ganz lustig.

Sw2: So etwas machen wir auch öfter, dass wir Sachen selber darstellen und gucken, wie man das regeln würde. – Und dann die Themen „Schule“, wie man mitwirken kann in der Schule und wie eine Traumschule aussehen würde.

Sw3: ... und wie man das machen kann, dass es auch wirklich so wird wie die Traumschule.

Sm1: Statt 90 Stunden 5 Stunden, oder: man kann bis 9 Uhr ausschlafen, oder: man kann sich selber eine Stunde aussuchen, die ausfällt in der Woche.

Sw3: ... und wie man das durchkriegt.

Sw2: Dann: „Der Mensch als soziales Wesen“, das hatten wir gerade. Soziale Rollen, Familie usw. haben wir da besprochen.

Sm1: Zum Beispiel: Warum braucht der Mensch eine Familie.

Sw2: Dann haben wir noch das Haspa-Banking gemacht und Berufsorientierung, da waren wir im BIZ.

Sw3: Das BIZ war auch interessant.

Welche Themen haben euch mehr gebracht?

Sm1: Das Thema, wo wir die meisten Ausflüge gemacht haben, das heißt natürlich: weniger Unterricht. Das Schülerbanking.

Sw2: Ne, am besten war eigentlich „Recht“ und „Demokratie in Hamburg“.

Sm1: ... da war die Gerichtsverhandlung ziemlich cool.

Sw3: Wir hatten einen Mann, der eine Scheibe eingeschlagen haben sollte, aber es dann doch nicht getan haben sollte. Zwei Stunden ging es da hin und her. Das war schon verwirrend.

Sm1: Ich fand Recht auch am interessantesten.

Sw3: Ich fand Recht auch am interessantesten. Ich fand „Der Mensch als soziales Wesen“ interessant, weil ich auch viele Sachen in meinem Umfeld wiedererkannt habe.

Welche Themen haben euch weniger gebracht?

Alle: Das Schülerbanking.

Sm1: Also allgemein wollten wir sagen, dass das Schülerbanking [Sw2 und Sw3 lachen] – ja Herr X hat mich gebeten, das zu sagen – das Schülerbanking, wie man ein Konto eröffnet und so, das wussten die meisten schon vorher.

Sw3: Eine Stufe schwerer wäre besser gewesen. Sm1: Internationale Banken oder so.

Sw2: Wir haben auch die ganze Zeit wiederholt, wiederholt...

Sw3: Also in unserem Alter ist es so, dass die meisten schon ein Konto haben und jeder weiß jetzt, warum und wie das funktioniert.

3 Praxisformen

Sm1: Die Unterrichtseinheiten, die wir in der Klasse verbracht haben, waren so aufgebaut wie in anderen Fächern auch. Zum Anfang haben wir was gelesen im Buch. Das wurde dann näher bearbeitet. Vielleicht noch ein Zettel verteilt...

Sw3: Ich fand das Gericht sehr gut. Da haben wir zu Beginn so ein Fallbeispiel gehabt. Da ging es darum, dass ein junger Mann im Kaufhaus was geklaut hat und er hat aber behauptet, er wollte das bezahlen und habe die Kassen nicht gefunden. Bei ihm war es aber so, dass er vorbestraft war und da ging es jetzt um sein Umfeld. Und da haben wir extra Zettel bekommen zum Richter und dann haben wir das so gespielt. (Sm1: Das war aber nachdem wir im Gericht gewesen sind).

Sm1: Das war aber kein normaler Unterricht. Das war eine Ausnahme.

Sw3: Ja, sonst ist es anders, aber das war gut.

Sw2: Ja wir machen ja meistens Text lesen. Dann diskutieren wir darüber in der Kleingruppe und dann in der Klasse. Das ist meist der typische Aufbau einer Stunde.

Sw3: Also gelungener PGW-Unterricht sieht so aus, dass man erstmal Material bekommt, sich das allein erstmal anguckt und dann geht man in Gruppen und so wird es dann immer mehr. Das hatten wir sogar mal: dass erst zwei Leute, dann vier Leute, dann acht und dann alle zusammen.

Unterschiede zu anderen Fächern?

Sm1: Die Gelassenheit. Du kannst halt mehr diskutieren als in Mathe oder Deutsch.

Sw3: In Mathe gibt es eine Lösung und in PGW gibt es ganz viele.

Sm1: Das stärkt das soziale Miteinander [Sw2 und Sw3 lachen: auswendig gelernt]

Sw2: Der größte Unterschied ist wirklich, dass man mehr diskutiert als in anderen Fächern. Man redet fast die ganze Zeit immer. Und alle wollen was zum Thema sagen. Das kommt ganz selten vor, dass keiner was sagt.

Sw3: Jeder hat zu PGW was zu sagen, weil es so vielfältig ist, dass es jeden irgendwie anspricht. Dann haben alle meistens auch was zu sagen.

Sw3: Die Vielseitigkeit finde ich gut. Bei Mathe weiß man ja, was kommt. Das sind dann vielleicht andere Rechentechniken oder so, aber in PGW wird man immer wieder überrascht von neuen Themen und dadurch macht das auch mehr Spaß.

Sm1: In Mathe denkst du, oh nein, dieses Thema, das habe ich ja gar nicht drauf und in PGW denkst du, he, vielleicht machen wir ja ein anderes Thema, das kann ich vielleicht. Ist doch gut, abwechslungsreich.

Sw3: In PGW kann man im Prinzip nicht sagen „das kann ich nicht“. In Mathe kann man was nicht verstehen, aber in PGW hört man ja nur zu, wenn das diskutiert wird und da kann man da ja auch nachfragen und es wird eigentlich alles noch einmal erläutert. Und man kann mitreden. Da kann man nicht sagen, ich kann das nicht, außer es ist eine doofe Ausrede.

4 Methoden

Sw2: Ich fand die Fishbowl-Diskussion, die wir letztens geführt hatten gut. Das hat echt was gebracht.

Sm1: Das war gut. Der Lehrer hat sich zum Großteil rausgehalten, ab und zu ein paar Argumente eingeworfen, Vorschläge. Aber da kann man dann nur unter den Schülern diskutieren.

Sw3: Ja alle wollten etwas sagen. Zum Teil wollten drei Leute gleichzeitig auf diesen Stuhl. [Thema der Diskussion:] Recht der Kinder, nicht in der Familie geschlagen zu werden, seelische Gewalt und so.

Sw2: Da haben wir auch so nachgespielt eine Diskussion zwischen Eltern und Kindern zu Themen wie Zuspätkommen oder Müllrunterbringen in Gruppen. Und haben dann diskutiert, wie die Lösungen waren.

Sw3: Wir machen viel so mit Spielen und selber darstellen.

Sw2: So etwas machen wir auch öfter, dass wir Sachen selber darstellen und gucken, wie man das regeln würde.

Sw3: Diskussionen machen wir am meisten. Das macht am meisten Spaß, statt nur stumpf einen Text zu lesen.

Sm1: Man tauscht dann auch die Meinungen aus.

Sw3: Wenn wir einen Text lesen, dann wird darüber anschließend auch geredet. Nicht so nach dem Buch, Text lesen, Aufgabe machen, erste Seite, zweite Seite, sondern immer so, wie man im Prinzip gerade Lust hat.

Probleme mit Methoden?

Sm1: Es ist eigentlich alles gut. Ich bin mit allen Methoden zufrieden.

Sw2: Fishbowl ist ein bisschen kompliziert, weil alle was sagen wollen.

Sm1: Also wenn die ganze Klasse den gleichen Text leise lesen soll, das kann ich überhaupt nicht ab. Weil man da überhaupt keinen Spaß dran hat. Dann soll man ihn lieber laut lesen.

Gruppenarbeiten?

Sw2: Machen wir oft.

Sm1: Meistens, wenn sie nicht vom Lehrer eingeteilt werden, sind es immer die gleichen Leute.

Sw3: Man arbeitet auch gut miteinander und das, was dabei rauskommt, wird dann meistens ganz gut.

Sm1: Für mich ist Gruppenarbeit eigentlich am besten. Man kann seine Meinung frei äußern. Und wenn man Unterricht macht, der Lehrer redet, viele melden sich, es können nicht alle dran kommen oder der eine ist vor einem dran... In Vierer- oder Fünfer-Gruppen kann halt jeder sagen, was er sagen will.

Sw2: Da lernen wir besser zu argumentieren, weil in den Gruppen richtige Diskussionen stattfinden.

Sw3: In der Gruppendiskussion kann man auch sofort ein Gegenargument bringen.

Projekte?

Sm1: So viel Erfahrung mit Projekten haben wir nicht. Wir haben nur Haspa-Banking gemacht und das war nicht so doll. Das sollten wir dann auch noch mit Plakaten vorstellen vor den anderen Klassen unseres Jahrgangs. Eigentlich war es ganz okay.

Sw3: Nur in den Gruppen war es doof, dass wir alle das gleich bearbeitet haben. Das ist in Gruppenarbeit immer recht schwierig, wenn alle das gleiche bearbeitet haben und alle sollen es vortragen. Dann ist man nach der zweiten spätestens gelangweilt.

Exkursionen?

Sm1: Gute Erfahrungen haben wir mit Exkursionen gemacht.

Sw2: Haspa. Da waren wir mehrmals bei der Haspa. Und dann kamen wir sogar ins Fernsehen. Wir wurden in der Klasse gefilmt. [ARD-Sendung „Plus-Minus“?]

Sw3: Es ist witziger, wenn man mal woanders ist. Wenn man immer nur im Klassenraum ist, wird es irgendwann langweilig und man achtet nicht mehr so auf alles. Und wenn man mal woanders ist, zum Beispiel im Gericht, sind die Augen und Ohren überall und man konzentriert sich mehr.

Sm1: Es ist abwechslungsreicher.

Sw2: Exkursionen sind meist spannender als der normale Unterricht. Da interessiert es fast alle, was wir machen.

5 Medien

Sm1: Buch. Ein Ordner. Wir haben kein Heft und keine Mappe. Wir haben drei Ordner: Den PGW-Ordner. Da haben wir so Kategorien wie „Aktuelles“, Politik, Gesellschaft, Wirtschaft. Wir kriegen meistens Zettel ausgeteilt. Von der Tafel abschreiben.

Sw3: Dann haben wir zum Berufswahlpass einen dicken Ordner. Zum Haspa-Banking und PGW.

Sw2: Wir wissen aber alle nicht genau, was wir mit diesem Berufswahlpassordner machen sollen. Genauso mit dem Haspa-Ordner.

Sw2: Das Schulbuch [Politik und Co I] nutzen wir eigentlich häufig.

Sm1: Insgesamt finde ich das Buch ziemlich interessant. Es sind auch viele Fallbeispiele, Zeitungsausschnitte, das macht das Buch interessant und gut geschrieben sind die Texte eigentlich auch.

Sw3: Die Statistiken und Schaubilder sind viel zu alt. Hier: Wie strafen Eltern? Das ist mehr als zehn Jahre alt. Und da fragt man sich schon, wie ist das heute?

Sw2: Ich finde auch, dass es zu alt ist. Die Statistiken finde ich ganz gut.

Sm1: Und das Buch ist gut strukturiert. Mit entsprechenden Symbolen in der Seitenecke. Und es sind auch viele Bilder. Ein Buch nur mit Text finde ich eh langweilig. Für mich eines der besten Schulbücher.

Internet?

Alle: Gar keine Anwendung.

Sw2: In PGW spielt das Internet keine Rolle. Mehr im Chemieunterricht.

Filme?

Alle: Auch gar keine.

Grundgesetz?

Sw3: Wir haben auf jeden Fall kurz reingeschaut und jeder hat eins bekommen.

Sm1: Auch beim Thema Kinderrechte haben wir kurz im Grundgesetz nachgeschlagen.

6 Bildungsziele/Philosophie/Selbstverständnis des Faches**Worauf kommt es euch besonders an?**

Sm1: Das Sprechen. Das Miteinander-Reden und Meinungen austauschen.

Sw2: Für mich ist es das Politische, was mich am meisten interessiert. Bis jetzt haben wir das noch nicht so richtig gehabt, nur ansatzweise wie beim Recht.

Sw3: Das Diskutieren. Ich rede eigentlich relativ gerne. Mich stört es auch nicht, vor vielen Leuten zu reden. Das mache ich eigentlich relativ gern.

Was fällt schwer?

Sm1: Gar nichts. PGW ist eigentlich ein Fach, wo jeder Schüler keine Schwierigkeiten hat oder fast jeder. Schüler, die sehr laut sind, in anderen Fächern stören, können da auch mal reden, die Sau rauslassen. Das ist schon gut.

Sw3: Ich glaube, PGW kommt leicht rüber, aber um wirklich dann auch eine Eins zu bekommen, ist es gar nicht so einfach.

Sw2: Ich glaube, wir sind auch noch gar nicht richtig drin in dem Fach PGW. Vielleicht erst ansatzweise. Es kommt uns alles ein bisschen komisch vor, „Der Mensch als soziales Wesen“, als ob das noch nicht richtig PGW ist. Solche Sachen wie „Traumschule“, was hat das mit PGW zu tun?

Sm1: Zu Politik haben wir eigentlich außer „Recht“ nur einmal alle Namen der Minister, Merkel und so genannt.

Sw3: Ja, wer welche kennt. Wie der Bürgermeister von Berlin heißt und so.

Der ideale PGW-Schüler?

Sm1: Er soll sich beteiligen. Er sollte jetzt nicht komplett leise sein. Ab und zu flüstern gehört ja auch dazu, sonst ist der Unterricht ja total einseitig. Aber ich meine, in PGW: man setzt sich in Gruppen und diskutiert. Mehr kann man nicht erwarten, finde ich. Außer man macht freiwillig ein paar Referate über den Lebenslauf von Kanzlerin Merkel oder was weiß ich.

Sw3: Ich glaube, dass es für den Lehrer auch wichtig ist, dass man dem Lehrer gegenüber Kritik äußert. Dass man da jetzt nicht sitzt und Ja und Amen sagt. Denn ich glaube, es hilft dem Lehrer jetzt nicht, wenn man da jetzt sitzt und nichts macht und jede Frage stumpf beantwortet. Dass man Spaß im Unterricht hat, mitmacht und sagt, wenn einem etwas nicht gefällt.

Sw2: Dass man das Gespräch weiterbringt. Nicht nur Frage – Antwort, sondern dass man auch weiter erzählt. Dass man alles sagt, was man weiß darüber.

Sm1: Dass nicht nur der Lehrer den Unterricht vorantreibt, sondern auch die Schüler mit gezielten Fragen.

PGW-Lehrer:

Sw3: Ein PGW-Lehrer sollte abwechslungsreichen Unterricht machen, Diskussionen auch laufen lassen.

Sm1: Zum Beispiel, dass man nicht jede Stunde gleich anfängt, nicht wie in Geschichte jedes Mal die gleichen Fragen, das gleiche Thema: „Was war der Wiener Kongress?“, „Was war denn das?“ usw. Du denkst dir, ich weiß es und ich habe keinen Bock mehr, mich zu melden, weil es eh immer das gleiche ist.

Typischer PGW-Lehrer?

Sm1: Ein lockerer junger Mann. Keiner noch aus der alten Schule, der streng ist. So welche, die sich der Zeit angepasst haben, die modern sind. Die Jungen sind echt gut, die haben es auch so gelernt. Nicht junge Lehrer an sich, aber die jungen sind meist die lockersten.

Sw3: Das ist jemand, der den Unterricht nicht so plant, nach dem Motto, die ersten 20 Minuten machen wir das und dann müssen wir dies machen, sondern einfach, dass er es weiterlaufen lässt. Dass es nicht so strikt ist und jeder, der noch etwas dazu sagen will, auch die Chance dazu kriegt.

Sw2: Lockere Lehrer.

Politische Meinung?

Sm1: Bisher noch gar nicht. Wir haben das ja auch noch nicht vertieft. Eins ist klar: Demokratie ist gut.

Sw3: Ich denke mal, eigentlich ist es egal, welche politische Richtung ein Lehrer hat, aber er sollte sie nicht im Unterricht ausleben. Also wenn wir jetzt beispielsweise im Unterricht Demokratie gegen Sozialismus aufwiegen, dass der Lehrer beides, die positiven und die negativen Dinge nennt und nicht so auf einer Seite bleibt und da verharrt und sagt, das ist aber besser.

Sw2: Er sollte im Unterricht immer neutral bleiben.

Gelungener Unterricht?

Sw2, Sw3: Diskussionen.

Sm1: So wie unser Unterricht ist. Diskussionen, Gruppenarbeit, Benutzung des Buches, weil das sehr interessant ist, abwechslungsreicher Unterricht – das sind meine vier Hauptfaktoren.

Sw2: Ja, wir machen ja meistens Textlesen. Dann diskutieren wir darüber in der Kleingruppe und dann in der Klasse. Das ist meist der typische Aufbau einer Stunde.

Sm1: Also wenn die ganze Klasse den gleichen Text leise lesen soll, das kann ich überhaupt nicht ab. Weil man da überhaupt keinen Spaß dran hat. Dann soll man ihn lieber laut lesen.

Sw3: Also gelungener PGW-Unterricht sieht so aus, dass man erstmal Material bekommt, sich das allein erstmal anguckt und dann geht man in Gruppen und so wird es dann immer mehr. Das hatten wir sogar mal: dass erst zwei Leute, dann vier Leute, dann acht und dann alle zusammen diskutieren.

Ungenügender PGW-Unterricht?

Sw2: Frontalunterricht: dass der Lehrer die ganze Zeit vorne steht und erzählt und die Schüler sitzen und schreiben.

Sm1: Ein langweiliger Unterricht, keine Ausflüge, keine Abwechslung, keine Statistiken, nur langweilige Texte.

Sw3: Wenn der Lehrer selbst Spaß am Thema hat, wird es auch lustiger, als wenn er kein Interesse am Thema hat und denkt, das machen wir jetzt mal schnell durch. Dann wird das nur so runtergerasselt und dann ist da auch kein Antrieb, dass man irgendwas wissen will.

Sm1: Er sollte den Unterricht interessant gestalten...

Sw2: ... so, dass man Fragen stellen will.

7 PGW im Schulkontext

Mitgestaltung im Unterricht?

Sm1: Ich glaube, er geht immer davon aus, dass wir die Fragen stellen, die uns zum nächsten Thema bringen. [Sw2: Machen wir meistens auch] machen wir meistens auch und da ist er ziemlich glücklich drüber, wenn wir das machen. Er ist sehr stolz auf uns.

Sw3: Wir können aber auch sagen, wir haben gerade ein Thema gestreift, können wir da nicht noch ein bisschen mehr machen. Und dann guckt er sich das halt auch an, was gibt es da denn noch und könnte man da nicht noch mehr machen, weil es ganz interessant ist.

Sw2: Ich glaube auch, dass es gut ist, dass wir Themen mit aussuchen können. Weil wir dann ja Themen nehmen, die nicht langweilig sind, sondern die uns interessieren, dann passt es auch besser.

Mitsprache in der Schule?

Sw2: Ja, die Klassen sagen es den Klassensprechern, die Klassensprecher können es den Schulsprechern sagen und wenn es wirklich ein wichtiges Anliegen ist, könnten die auch zum Direktor gehen. [S suchen nach Arbeitsblatt zu Mitsprache im PGW-Ordner].

Sm1: Im Klassenrat sprechen wir über Konflikte, Probleme in der Klasse. Es werden die Aufgaben für die nächste Woche verteilt, wie Fegen usw. Am Anfang war es so: es gab zwei Moderator und einen, der es aufschreibt. Der Lehrer hat sich nicht beteiligt, außer wenn es zu laut wurde. Am Anfang fragt der Moderator, welche Themen anstehen, die werden dann notiert und besprochen. Aber das war nur in den ersten paar Stunden so. Jetzt macht es der Lehrer und wir sitzen auch nicht mehr im Kreis. Eigentlich schade. Ich habe das gemocht.

Verbindung zwischen Mitgestaltung in der Schule und PGW?

Sw2: Im Prinzip haben wir die Mitgestaltung im PGW-Unterricht gelernt, wie man es eigentlich macht. Was für Rechte wir als Schüler eigentlich haben.

Sw3: .. und wo wir als Schüler mitwirken können.

Sm1: Beides hat viel gemeinsam. Das eine greift ein bisschen auf das andere über. Bei beidem, Klassenrat und PGW-Unterricht, wird diskutiert.

8 Feedback zum Gespräch

Sm1: Ja, der Lehrer hat gesagt, wir sollen auch sagen, was wir uns unter dem PGW-Unterricht vorgestellt haben. Eigentlich habe ich mir PGW so vorgestellt wie die anderen Fächer, so wie Geschichte, nur dass es die heutige Zeit betrifft. So wie „Findet ihr das Merkel eine gute Arbeit macht?“. Ich hätte nicht erwartet, dass es soviel Diskussion ist und ich bin eigentlich mit dem Ergebnis sehr zufrieden.

Sw3: Ich hätte jetzt nicht die Vielfalt der Themen so erwartet. Ich hätte jetzt nicht „Der Mensch als soziales Wesen“ in PGW erwartet. Das hätte da irgendwie für mich nicht hingehört. Jetzt merkt man erst, wie viel da eigentlich dazugehört.

Sw2: Ich konnte mir unter PGW anfangs nichts vorstellen. Ich konnte mit PGW nichts anfangen. Ich wusste, was es heißt, aber mehr auch nicht. Vielleicht, dass man was zu Politik lernt. Aber dass das so vielseitig ist, hätte ich nicht erwartet, finde es aber gut.

Sw3: Die Vielseitigkeit finde ich gut. Bei Mathe weiß man ja, was kommt. Das sind dann vielleicht andere Rechentechniken oder so, aber in PGW wird man immer wieder überrascht von neuen Themen und dadurch macht das auch mehr Spaß.

Sm1: In Mathe denkst du, oh nein, dieses Thema, das habe ich ja gar nicht drauf und in PGW denkst du, he, vielleicht machen wir ja ein anderes Thema, das kann ich vielleicht. Ist doch gut, abwechslungsreich.

Sw3: In PGW kann man im Prinzip nicht sagen „das kann ich nicht“. In Mathe kann man was nicht verstehen, aber in PGW hört man ja nur zu, wenn das diskutiert wird und da kann man ja auch nachfragen und es wird eigentlich alles noch einmal erläutert. Und man kann mitreden. Da kann man nicht sagen, ich kann das nicht; außer es ist eine doofe Ausrede.

Sw3: Neuere Statistiken, Schulbücher. Sonst sitzt man davor und fragt sich, was soll ich davon halten, weil man sich ja nicht sicher sein kann, ob das noch immer so ist.

Interview 3

9. Klasse, Gymnasium A

1 Einstiegsimpuls

Sm1: PGW ist eines der beliebtesten Fächer an der Schule, weil es auch am meisten Spaß macht. Es ist nicht so wie die anderen Fächern, wo es heißt, das und das macht ihr jetzt, sondern es ist eher ein Fach, wo man das machen kann, was man möchte, und auf seine eigene Art arbeiten kann.

Sw2: Also in der Oberstufe, das heißt da ja GMK, mögen sie das Fach nicht so gern, weil es doch sehr komplex ist. Aber bis zur neunten, zehnten Klasse ist der PGW-Unterricht recht beliebt, weil man viel mit Plakaten arbeitet, viele Vorträge hält und nicht der Lehrer vorne steht und erzählt – das ist zwar auch so – aber nicht die ganze Zeit.

Sm3: Ich sehe das auch so. Wir haben ganz viele Projekte und arbeiten auch sehr wenig mit dem Buch, haben immer irgendwelche Projekte, malen Plakate und da lernt man auch zu organisieren.

2 Themen/Inhalte

Sm1: Einmal hatten wir eine Projektwoche in der Dresdner Bank. Das fanden auch alle sehr interessant. Da haben wir gelernt wie man Geld anlegt und was alles passiert mit dem Geld. Versicherungen, alle möglichen, Rente, Solidarprinzip und so.

Sw2: Gerade behandeln wird die Sozialversicherung in anderen Ländern. Da machen wir dann selber Projekte zu, also jede Gruppe macht ein Land und dann wird darüber referiert.

Sm3: Ganz am Anfang haben wir uns auch mit dem Grundgesetz beschäftigt.

Themen, die etwas gebracht haben?

Sw2: Ich fand das Thema mit der Bank am besten, weil es ja das Berufsleben ist und uns alle auch betrifft mit den Versicherungen. Gut, das Thema Versicherung fand ich selbst nicht so gut, weil es doch recht komplex ist und zu tiefgründig, aber dadurch, dass man das von den Leuten von der Dresdner Bank beigebracht bekommen hat, war das wieder interessanter. Wir konnten ja auch durch den Betrieb gehen und gucken, was es für Abteilungen so gibt. Und das fand ich gut, weil man mit Banken ja auch weiterhin zu tun hat.

Sm1: Das, was ich am PGW-Unterricht gut finde, ist: Im Englisch- oder Matheunterricht gibt es einfach Leute, die können sich besser Vokabeln merken oder Mathe besser, aber in PGW ist es einfach so, dass jeder gleich gut sein kann, weil man nur gucken muss, dass man sich organisiert und dann hat man schon seine gute Note. Man muss nicht talentiert sein.

Sm3: Ich fand das Thema mit dem Grundgesetz recht wichtig, da es die Grundlage für vieles ist. Und da wir auch das in Gruppenarbeit erarbeitet haben, weiß ich, glaube ich, jetzt auch mehr über das Thema, als wenn ich es mit einem Arbeitsblatt bearbeitet hätte.

Themen, die wenig gebracht haben?

Sw2: Das mit den Karikaturen war so teils teils. Einerseits ist es natürlich nützlich zu wissen, wie man das interpretiert, aber andererseits waren unsere Karikaturen relativ komplex für den Anfang. Bei manchen gab es drei verschiedene Arten, wie man sie interpretieren hätte können, und da hätte man vielleicht einfachere nehmen können, damit wir erstmal einen

Einstieg bekommen. Da hätte ich mir was Einfaches gewünscht, damit man erstmal gut interpretieren kann und dann kann er auch die schweren nehmen.

Sm3: Ich fand, dass wir das mit den Versicherungen zu lange behandelt haben und dass sich das dann an manchen Stellen wiederholt hat. Aber an sich hat uns das Thema schon viel gebracht.

3 Praxisformen

Sm1: Wir bekommen ein Thema, das wir behandeln sollen. Dann gucken wir selber, wie wir das aufteilen, und dann bilden wir eigentlich immer Teams. Und in diesen Teams müssen wir dann gucken, wie wir das herausfinden, wie das funktioniert. Und dann erstellen wir meistens eine Präsentation auf beliebige Weise. Das ist ja auch das besondere, dass wir diese Gruppenarbeit haben, was ja eigentlich sonst nicht so vorkommt.

Sw2: Die gelungenen Stunden basieren auf Gruppenarbeit. Die Einzelarbeitsstunden sind fast ähnlich wie in anderen Fächern. Aber bei den Gruppenarbeitsstunden muss man sich selbst organisieren, sich die Zeit einteilen, man muss alles selber machen und das ist ganz gut.

Unterschied zu anderen Fächern?

Sw2: Bei uns unterrichtet ein Lehrer sowohl PGW als auch Geschichte. Man merkt da schon so den Unterschied. Geschichte basiert sehr auf dem Buch und Zetteln, die er uns vorbereitet und Bilder von irgendwelchen Regierungschefs und in PGW geht es mehr so um Gruppenarbeit und selber erarbeiten. Geschichte bekommt man halt ganz viel Input, der Lehrer steht vorn und man stellt Fragen dazu. Und in PGW ist es so, dass man öfters selber da vorn steht und es macht.

Sm3: In PGW ist doch mehr Neues und auch die Themen sind so, dass man davon nicht soviel Ahnung hat und in Mathe und anderen Fächern weiß man, was auf einen zukommt. In PGW ist das mit jedem Thema mehr oder weniger eine neue Erfahrung auch mit den Methoden, Diskussionsrunden, Karikaturen und wie auch immer. Das ist ja auch noch einmal ein zusätzlicher Lerneffekt.

Sm1: Der größte Unterschied ist eigentlich die Gruppenarbeit. Der Unterricht ist frei. Wir haben eine Doppelstunde, wissen, was unser Ziel ist, nämlich eine Präsentation zu einem Thema, und wie wir das machen, ist eigentlich freigestellt. Aber wir haben immer Gruppen. Wir können im Unterricht machen, was wir wollen. Das Problem ist nur, wenn man im Unterricht nichts macht, muss man sich nachmittags treffen. Das ist halt eine Sache der Organisation, das ist ganz praktisch, das lernt man für die anderen Fächer mit.

4 Methoden

Sw2: Mit dem Erstellen von Plakaten habe ich gute Erfahrungen gemacht. Man muss sich je nachdem, welches Thema man hat und wem man das präsentieren muss und wie viel man vom Thema weiß, darauf einstellen und verschiedenen Varianten kennenlernen. Das haben wir im Unterricht bisher recht gut gelernt. Was hatten wir sonst noch? Wir haben Karikaturen behandelt.

Sm1: Ja, es ist halt so, dass wir für andere Fächer mitlernen im PGW-Unterricht. Sonst haben wir das nie gehabt. Wir müssen schon immer Vorträge halten, aber uns wurde nie gesagt, wie kann man jetzt verschiedene Methoden verwenden. Und das ist das Praktische an PGW.

Sw2: Man lernt auch, viel so vorzutragen, zu reden und mit den Medien zu arbeiten und das ist im PGW-Unterricht, weil man da viele Medien braucht, nützlich. In anderen Fächern wird immer gesagt, benutzt mehr Medien, und da kann man das in PGW üben.

Probleme mit Methoden?

Sm1: Wir dürfen uns das ja immer aussuchen, mit welchen Methoden wir arbeiten. Und mit den Teamarbeiten, wo wir uns das immer aufteilen, klappt das eigentlich ziemlich gut.

Sm3: Dadurch, dass wir das in den anderen Fächern so selten gemacht haben, war es am Anfang ein bisschen schwierig, weil wir da ungeübt waren. Da war alles ein Problem. Aber mittlerweile geht das alles besser.

Sw2: Also mittlerweile finde ich Arbeit mit dem Buch, so alleine, nicht so effektiv wie Vorträge von anderen Gruppen zu hören, weil man die Texte nicht so genau liest. Das ist dann irgendwann, dass man denkt, ne jetzt ein Text – das ist dann so abgestumpft. Wenn man sich konzentriert geht das, aber es ist natürlich einfacher, sich auf ein Plakat zu konzentrieren als auf einen Text.

Gruppenarbeit?

Sw2: Gruppenarbeit spielt im PGW-Unterricht eine ganz große Rolle. Wir machen das fast die ganze Zeit. Zu jedem Thema haben wir bisher eigentlich Gruppenarbeit gemacht. Selbst in der Dresdner Bank hatten wir viel Gruppenarbeit. Das ist eigentlich schon so der Hauptteil vom Unterricht.

Sm3: Also wir haben auf jeden Fall mehr Gruppenarbeit als Einzelarbeit. Und in anderen Fächern haben wir das so selten. Das ist fast auch das wichtigste am PGW-Unterricht an sich, dass wir den haben und dadurch das lernen können.

Exkursionen?

Sm1: Exkursionen haben wir eigentlich nicht so viele gemacht außer der Dresdner Bank. In der achten hatten wir ein Projekt mit der Haspa, wo wir gelernt haben, wie man ein eigenes Girokonto eröffnet, wie ist das, wenn ich arbeiten gehe.

Sw2: Das mit der Haspa war auch noch nicht so groß. Da hat man Input bekommen und hatte einen Ordner, den konnte man dann ausfüllen. Bei der Dresdner Bank war das, dadurch, dass das eine Unterrichtseinheit war und wir unsere Vorträge dort halten mussten, ausgefeilter. Das war schon ein großer Baustein.

Sm3: Das Projekt mit der Dresdner Bank hatte schon einen hohen Stellenwert, das ist ja die Berufswelt und deswegen machen wir ja auch das Praktikum. Die Jobwoche bei der Dresdner Bank hat da schon ziemlich viel gebracht, dass wir da Erfahrung haben.

Sw2: Dadurch, dass es auch Azubis waren, die mit uns das Projekt gemacht haben, war das schon ein großer Teil. Das Ziel der Dresdner Bank war ja, dass wir am Ende den kompletten Aufbau einer Bank kennengelernt haben und dann sollten wir dann über die einzelnen Abteilungen Referate halten mit großen Plakaten.

Sm1: Insbesondere ging es darum, wie das Berufsleben nach der Schule aussieht.

Sm1: An unserer Schule sind eigentlich alle PGW-Lehrer ziemlich engagiert und darum haben wir auch so viele Projekte.

Sw2: Dadurch dass wir soviel Gruppenarbeit machen, haben wir nur wenige, dann aber große Projekte.

Sw2: Wir arbeiten viel mit großen braunen Plakaten, Eddings, Karten. Dann haben wir das PGW-Buch. Man kann auch selbst Bücher mitbringen, wenn man das für seine Präsentationen braucht. Uns werden Computer zur Verfügung gestellt, wenn man das braucht, also PowerPoint-Präsentationen. Folien, Tafelbilder können wir auch machen und ein Handout machen wir meistens. Man kann natürlich auch Informationen aus Zeitschriften, aus Zeitungen nehmen, da ist es wichtig, dass man die Quellen angibt. Geo-Hefte oder Bücher aus der Bücherei können wir alles benutzen.

Sw2: Wir haben das PGW-Buch „Politik und Co“ [II]. In dem Buch sind halt die Themen, die wir behandeln, das ist ja schon mal ganz gut. Aber die Studien sind meist nicht aktuell genug für uns. Da nehmen wir lieber Informationen aus dem Internet, weil man da die Informationen bekommt, die man braucht, weil die auf den Punkt geschrieben sind. Generell liefern die Texte im Schulbuch häufig nicht die Informationen, die man gerade bräuchte.

Sm3: Ganz gut finde ich an dem Buch, das zwischendurch immer die Zusammenfassungen sind. Wenn man eine Arbeit schreibt, weiß man dann, das muss ich wissen und muss nicht mehr alles hundertprozentig durchlesen. Aber insgesamt haben wir nicht soviel von dem Buch mitbekommen, weil wir sehr viel mit anderen Medien gearbeitet haben.

Sm1: Das Buch benutzen wir einfach nicht so häufig. Wenn man aber etwas sucht, dann steht das auch drin. Neulich mussten wir einen Vortrag über das Solidarprinzip halten und dann steht da immer, was das genau ist und dann steht da auch immer eine kleine Geschichte dazu drin, wo man erkennt, was das Problem sein könnte. Dafür finde ich es eigentlich immer gut.

Sw2: Und das Buch ist größer als das Englischbuch. Wenn ich es mitnehme...

Internet?

Sm1: Wir haben jetzt gelernt, dass man die Quellen immer mit angeben muss, weil es schwierig zu bewerten ist, wie glaubwürdig eine Seite ist.

Sw2: Wir benutzen das Internet schon viel. Es ist fast so, dass jeder für seine Vorträge das Internet benutzt.

Sm3: Es ist ja auch viel mehr an Information im Internet verfügbar als in Büchern. Aber natürlich ist auch immer ein gewisses Risiko dabei, ob das jetzt stimmt oder nicht.

Sw2: Es kommt halt darauf an, wie genau man jetzt recherchiert hat.

Grundgesetz?

Sw2: Am Anfang haben wir das Grundgesetz kurz behandelt, aber es war eine relativ kurze Einheit im Vergleich zu den anderen.

Sm1: Es tauchte aber immer wieder auf. Eigentlich hat alles damit zu tun. Wenn wir die Versicherung jetzt behandeln, dann schauen wir in Artikel 2 und da steht dann Deutschland ist ein sozialer Bundesstaat. Und was heißt das denn, wenn Deutschland ein Sozialstaat ist.

Sw2: Man greift halt kurz wieder darauf zu. Man braucht es halt doch hin und wieder mal. Wir haben alle auch ein kleines Grundgesetz bekommen.

Filme?

Sw2: Filme spielen in PGW keine Rolle. Hatten wir noch nie.

6 Bildungsziele/Philosophie/Selbstverständnis des Faches

Sm1: Ich glaube, PGW ist vor allem wichtig für die Allgemeinbildung, weil, wie das bei uns in Hamburg mit der Politik aussieht, interessiert eigentlich keinen von uns.

Sw2: Ich sehe das eigentlich als Berufsvorbereitung. Wir machen jetzt ja auch ein dreiwöchiges Berufspraktikum und diese ganzen Präsentationen, das ist ja später für den Beruf relevant. Das ist ja später wichtig, dass man das alles schnell auf den Punkt bringt. Selbst wenn du später nur Hausfrau bist und Familie hast, ist es ja trotzdem wichtig, was für Steuern du zahlst, wie du versichert bist. Das ist alles aufs spätere Leben hin schon fixiert.

Sm3: Es geht um die Grundlagen wie Versicherungen und darüber sollte man schon etwas wissen. Und dafür ist der PGW-Unterricht da, um eine gewisse Allgemeinbildung zu schaffen.

Was fällt schwer, was leicht?

Sm1: Am Anfang war das noch ziemlich schwer mit dem Organisieren der Gruppe, aber mit der Zeit kriegt man das hin und dann wurden nur die Aufgaben, die wir machen mussten, komplexer, aber so viel schwerer wurde das nicht.

Sm3: Ich finde es einfacher, dass wir die Freiheit haben, wie wir das machen müssen. In anderen Fächern wird gesagt, du musst jetzt ein Plakat machen, was so und so aufgebaut ist. Im PGW-Unterricht ist es vielseitiger und man hat mehr Entscheidungsfreiheit und da ist es dann natürlich einfacher.

Sw2: Am Anfang war es mit den Plakaten schwierig, weil man noch nicht so viel Übung darin hatte. Aber nach einiger Zeit kommt das dann halt und dann ist es auch schon selbstverständlich, wer was macht. Dann gibt es keinen Streit mehr, wer weniger macht, sondern dann wird das dann gemacht. Manchmal sind die Aufgaben schon recht komplex und dann muss man sich ein bisschen länger konzentrieren als sonst, aber dann geht das.

Der ideale PGW-Schüler

Sm1: Also wenn wir Gruppenarbeit haben, dann muss es immer einen geben, der das so ein bisschen in die Hand nimmt, damit das dann auch alles nachher gemacht wird. Würden jetzt alle fähig sein, eine Gruppe zu leiten, würde es auch nicht mehr hinhalten.

Sw2: Ich denke, die Lehrer wünschen sich, dass man, wenn manche vorn stehen, wirklich aufmerksam ist, denn es geht ihnen darum, dass man hinterher auch Transferaufgaben lösen kann, dass man darüber nachdenkt. Ansonsten wünschen sie sich, dass wir alle schön extrovertiert werden für später, vor allem bei den Vorträgen. Und teamfähig.

Sm3: Durch die Projekte und die Gruppenarbeit ist es schon wichtig, dass man davon begeistert ist, denn wenn man dafür nicht begeistert ist, kann man es eigentlich gleich vergessen. Deshalb sollte es schon so sein, dass man sich für die Projekte begeistert und mit Eifer versucht, das zu lösen. Und nicht, dass man sich in die Gruppe setzt und sagt, ihr macht die Arbeit und ich mache, was ich will. Das ist ja bei Gruppenarbeit manchmal so, dass einzelne sich ausgliedern.

Sw2: Selbst wenn man das Thema mal nicht so toll findet, dass man sich trotzdem aufrafft, das zu machen.

Der ideale PGW-Lehrer

Sm1: Ich glaube, wir haben an unserer Schule schon die PWG-Lehrer, die am beliebtesten sind und sich engagieren. Zum Beispiel unser PGW-Lehrer, der hat in den Ferien ein Praktikum gemacht, um uns empfehlen zu können, was er gut fand. Dann hat er uns Adressen besorgt, wo wir uns bewerben können. Er kümmert sich halt um alles. Das hat man sonst nicht. Allein die Klassenlehrer müssen einen Ausflug planen und das kriegen sie nicht mal gebacken.

Sw2: Man muss dazu sagen, er ist noch recht jung, hüpfert gern überall rum und ist recht engagiert. Da haben wir viel Glück. Denn unsere Klasse ist recht schwer zu begeistern. Das habe ich auch noch nicht erlebt, dass sich ein Lehrer so engagiert. Das ist immerhin nur ein Nebenfach. Und er opfert seine Ferien ist teilweise bis 2, 3 Uhr nachts wach.

Sm3: Für diese ganzen Gruppenarbeiten braucht man auch ein großes Organisationstalent. Und wenn man das nicht so drauf hat, kann das ja sehr schnell auch mal schief gehen. Das ist auch sehr wichtig für einen PGW-Lehrer.

Sm1: PGW-Lehrer sind eigentlich diejenigen, die nie stehen bleiben, um mit einem zu reden, höchstens weil sie irgendwas organisieren. Man sieht ja manchmal so Lehrer, die schlendern über den Hof. PGW-Lehrer sind eigentlich immer unterwegs, Laptop unterm Arm.

Sw2: Aber obwohl sie sich mit ihrem Nebenfach soviel Stress machen, sind das immer noch die gelassensten, die sind locker und man sieht denen nicht unbedingt an, dass die sich so engagieren. Die PGW-Lehrer sind das irgendwie gewohnt. Die kommen auch immer pünktlich, sind anscheinend besser organisiert.

Sm3: PGW-Lehrer sind immer die, die am meisten zu tun haben.

Sm1: Das liegt vielleicht auch daran, dass sie immer verschiedene Projekte machen. Wenn ich Englischlehrer wäre und den Klassen immer die gleichen Vokabeln beibringen müsste. Ich weiß, dass die Klasse über uns was anderes in PGW gemacht hat als wir. Und das ist für die Lehrer vielleicht auch spannend zu sehen, wie unterschiedlich die Schüler das machen.

Worauf kommt es den Lehrern an?

Sw2: Grundbausteine legen. Es geht ja vor allem darum, dass was bleibt und nicht wieder verfliegt wie irgendwelche Vokabeln, sondern als Baustein für die nächste Unterrichtseinheit oder das spätere Leben dient. Dass man das braucht. Die Lehrer sind auch sehr auf das normale Verhalten der Schüler fixiert. Wir haben lange auch Bewerbungstraining gemacht und das war den Lehrern auch wichtig, wie wir uns da präsentieren. Alles das, was uns später die Jobsuche einfacher macht oder das Leben generell.

Eigene politische Meinung der Lehrer?

Sm1: Eigentlich überhaupt nicht.

Sw2: Der gibt das nicht zu erkennen und ich muss sagen, ich finde das gut, weil ich finde, dass das da nichts zu suchen hat. Die Meinung kann er privat ja gern haben, aber als Lehrer ist das ja dann recht parteiisch, wie er seine Vorträge dann hält. Aber bei uns ist das kein Problem.

Sm3: Es wird viel Wert darauf gelegt, dass jeder Schüler seine eigene Meinung kundtut und nicht dass darauf geachtet wird, dass es ihm gefällt. Dass jeder wirklich das sagt, was er auch denkt. Das ist ja auch sehr wichtig im PGW-Unterricht.

Gelungener PGW-Unterricht?

Sm1: Einmal hatten wir eine Stunde, da kam er rein mit Plakaten unterm Arm und sagte: so 45 Minuten, teilt euch die Gruppen auf und jetzt macht jeder einen Bereich vom Thema. Und dann mussten wir alle schauen, dass wir das ganz schnell hinkriegen und in den Gruppen alles organisieren, Plakat und dass wir das dann vortragen. Das hat eigentlich Spaß gemacht. Und das fasst den PGW-Unterricht zusammen, wie er so aussieht.

Sw2: Ich finde auch, dass es gut vorbereitend ist fürs spätere Leben.

Sm3: Es geht auch darum, die Aufträge, die man bekommt, zu erfüllen und den Erwartungen zu entsprechen. Und das lernt man dann auch. Und das ist auch das Hauptanliegen, immer den Erwartungen zu entsprechen. Natürlich nebenbei auch ein bisschen übers Fach, aber das ist nicht so wichtig wie organisieren und das machen, was einem aufgetragen wird. Sw2: So wie im Job halt.

Ungenügender PGW-Unterricht

Sw2: Für uns wäre es schlecht, wenn sich jetzt wieder jemand vorne hinstellen würde und das unterrichten würde wie jeden anderen Unterricht. Also einfach das Thema durchrattern würde,

Zettel austeilten würde – weil das sind wir einfach nicht mehr gewohnt. Da müssten wir uns wieder umstellen und es würde das Fach auch deutlich uninteressanter machen, weil die Themen an sich sind ja doch nicht die Themen, für die man sich von Anfang an begeistert. Wenn mir jetzt jemand sagt, du lernst jetzt übers Grundgesetz, dann würde ich ja auch nicht gleich juchu schreien. Aber wenn man so aktiv da drin ist, dann ist das ganz gut.

Sm1: Schlechter PGW-Unterricht ist schon, wenn einem gesagt wird, du machst jetzt das und das, du lernst jetzt das. In anderen Fächern ist ja auch Meinung nicht gefragt. PGW ist eigentlich spannender, wenn man sich darauf einlässt.

Sm3: PGW lebt ja auch ein bisschen davon, dass man sich austauscht und die verschiedenen Meinungen vertritt. Und wenn das jetzt alles in eine Richtung gehen würde, würde das ja nicht herauskommen, worauf es eigentlich hinausläuft und das wäre dann schlechter PGW-Unterricht.

7 PGW im Schulkontext

Im Unterricht?

Sm1: Das Thema wird uns eigentlich immer vorgegeben, aber den Rest können wir selbst machen. Wir können auch sagen, wie lange und intensiv wir das bearbeiten wollen.

Sw2: Was ich gut finde, ist, dass wir Mitspracherecht haben bei den Abgabeterminen. Da kann man ganz gut mit ihm reden, wenn man triftige Gründe hat. Manchmal lässt er uns auch entscheiden, welche Methoden wir benutzen.

In der Schule?

Sw2: Wie jetzt? Klassensprecher.

Sm1: Ne, ne, man hat eigentlich ziemlich viel, was man machen kann, Schülerrat, AGs. Das macht einem Spaß und dann müssen wir auch gucken, wie wir das organisieren und schaffen – wie im PGW-Unterricht.

Sw2: Man muss auch nicht zu den Klassensprechern gehen, sondern direkt zu den Schulsprechern. Es kommt immer darauf an, was es ist. Für einen Schüler werden die Schulsprecher nichts machen... Und sonst gibt es noch Lehrer oder über die Eltern.

Sm1: Was ich mir noch wünschen würde, wäre ein Vertrauensschüler. Denn der Vertrauenslehrer ist immer auf der Seite der Lehrer.

Interview 4

10. Klasse, Gymnasium B

1 Einstiegsimpuls

Sm1: Nach den Hauptfächern ist PGW eines der Fächer, die ziemlich oben sind bei den Schülern, weil das eben ein wichtiges Fach ist.

Sw2: Ich finde das auch ziemlich wichtig, weil man da alles lernt über Politik und alles – wenn man es behält. Das braucht man ja vor allen Dingen. Es gibt auch Fächer, die braucht man gar nicht wirklich im Leben. Aber das Fach braucht man schon. Deswegen finde ich das in der obersten Kategorie.

Sw3: Ich würde mich dem anschließen, weil es auch aktuelle Fälle wie den Türken-Kurden-Konflikt anspricht. Da wusste ich gar nichts drüber, bevor wir es gemacht haben. Das finde ich schon wichtig, dass man bei Themen, die man in der Zeitung liest, weiß, worum es geht.

2 Themen/Inhalte

Sm1: Also so ziemlich die politische Ordnung in der Bundesrepublik, die UNO usw., internationale Konflikte wie der Türken-Kurden-Konflikt...

Sw2: Zur EM, soziale Rollen, Rollenverteilung.

Themen, die mehr gebracht haben?

Sm1: Die internationalen Konflikte, weil das ziemlich prägt und weil man ja auch nicht so weiß, was da los ist, bevor man das im Unterricht macht. Im Unterricht kriegt man dann mehr Informationen.

Sw2: Also ich glaube, wenn einen das auch mehr betrifft, weil man türkisch ist, ist das auch noch ein bisschen anders. Aber ich fand das mit der Gleichberechtigung, das wir zum Thema Rollen hatten, wichtig, weil ich da eine Menge Neues erfahren habe, dass Frauen zum Beispiel noch gar nicht wirklich gleichberechtigt sind, was ich gar nicht gedacht hätte. Die aktuellen Sachen sind natürlich auch immer interessant. Aber auch das mit der UNO und so war interessant. Obwohl ich da nicht weiß, ob ich alles behalten habe. Aber sonst wäre es theoretisch sehr wichtig.

Sw3: Ich würde auch sagen, das mit der Gleichberechtigung und dem Türken-Kurden-Konflikt. Das über die Weltmeisterschaft, die Beeinflussung der Massen, fand ich jetzt nicht so wichtig, das haben wir ziemlich lange gemacht. Das stand auch nicht im Lehrplan, sondern wir konnten es uns aussuchen, was wir im Rest des Schuljahres machen.

Sm1: Die Meinung würde ich nicht teilen, da ich es interessant finde, wie stark die Medien den Sport beeinflussen. Denn es ist nicht so, dass Sport Sport ist, sondern auch viel mit Aufhetzung und Hochschaukelung zu tun hat. Und das noch mal deutlich zu sehen, ist schon...

Sw2: Das hatten wir auch schon mal in einem anderen Unterricht. In dem Text [Bezug zu Hefter?] – der ist ein bisschen parteiisch – steht, dass das auch so eine Ablenkung sein könnte von wirklichen politischen Problemen. Das hatten wir zum Beispiel schon im Geschichtsunterricht. Aber wäre das nicht, wäre das Thema auch ziemlich wichtig, damit man erstmal überhaupt auf die Idee kommt.

Themen, die weniger gebracht?

Sm1: Die Uno, die Organe und so. Das war interessant, es zu hören, es kennenzulernen, aber das war soviel, dass man das gar nicht mehr durchschauen konnte und dass man gar nichts, fast nichts behalten hat – bei mir jedenfalls. Wer was für Aufgaben hat und so.

Sw2: Ich weiß nicht, ob wir das in diesem Schuljahr gemacht haben, aber bei mir war das bei der Regierung. Ich habe da nicht so richtig viel behalten, habe ich das Gefühl. Das war echt kompliziert und man musste viel auswendig lernen und das ist nicht so meine Sache. Es geht mich zwar schon was an, aber im Moment geht es mich nichts an und deswegen habe ich mir vielleicht nicht so viel gemerkt.

3 Praxisformen

Sm1: Am meisten Spaß machen mir Diskussionen und Gruppenarbeit. Wir machen das öfter, dass wir die Klasse aufteilen und selbstständig Texte bearbeiten und dann drei, vier Positionen darstellen. Dann machen wir Diskussionsrunden. Wir lernen dabei und können das aktiv selber gestalten und das gefällt mir am meisten. Auch aktuell bei der EM haben wir das gemacht. Teamarbeit so.

Sw3: Ich stimme da zu. Wir haben das einmal auch bei der PKK, dem Kurden-Türken-Konflikt und letztes Jahr zum Bau des Bismarck-Schwimmbades in Altona gemacht. Da mussten dann manche argumentieren, dass es besser ist, das Bismarck-Bad stehen zu lassen. Das finde ich gut, wenn wir verschiedene Positionen sehen und so.

Sw2: Also ich mache lieber so normalen Unterricht. Da sagt er [der Lehrer] so ein Thema – Nokia zum Beispiel – und dann sollen wir einfach sagen, was wir darüber wissen und was wir darüber denken. Das mache ich ganz persönlich am liebsten, aber ich sage halt auch viel im Unterricht. Das war dann ein aktuelles Thema, dass wir so informiert werden, denke ich mal, was wir alle darüber wissen und unsere Meinung sagen. Das informiert uns halt. Wenn es ein längeres Thema ist, dann haben wir das auch so gemacht. Beim Kurden-Konflikt – was alle darüber wissen, damit man einen Einstieg ins Thema kriegt.

Sw3: ... dazu haben wir dann selbst aus Zeitungen so Artikel rausgesucht, alles, was wir zum Thema gefunden haben.

Und wenn wir – zum Beispiel bei Nokia – gesagt haben, was wir darüber wissen, haben wir anschließend einen Text bekommen, den wir dann zusammen gelesen haben.

Unterschiede zum Geschichtsunterricht, zu anderen Fächern?

S(alle): lachen.

Sw2: Also mit Geschichtsunterricht kann man das gar nicht vergleichen, weil wir einen komischen Geschichtslehrer haben. Also das ist ein sehr anderer Unterrichtsstil. Wenn man [PGW] mit anderem Unterricht vergleicht, würde ich sagen, wir machen deutlich häufiger Gruppenarbeit – das liegt, glaube ich, nicht nur am Lehrer. Denn in Mathe [haben die Schüler beim gleichen Lehrer wie PGW] machen wir zwar auch manchmal Gruppenarbeit, aber nicht ganz so viel. Und die Schüler können mehr sagen, wenn es um aktuelle Sachen geht. Es weiß zwar nicht jeder total viel darüber, aber generell können die Leute mehr sagen.

Sw3: Man kann in PGW auch seine eigene Meinung dazu sagen, was im Geschichtsunterricht nicht wirklich möglich ist.

Sm1: Ich finde, dass wir gerade in PGW – vielleicht liegt es auch am Lehrer - viel mit Medien arbeiten: mit Bildern, mit Projektoren, ...

Sw3: Ja, auch Karikaturen und so. Und dann sagen wir dazu, was wir selber so darüber denken. Das ist ja in vielen anderen Fächern nicht möglich.

4 Methoden

Gute Erfahrungen mit Methoden?

Sm1: Wenn wir in ein neues Thema einsteigen, macht unser Lehrer immer so neue Sache wie zum Beispiel Bilder bewerten oder nach vorne gehen und präsentieren, sich schlau machen über ein Thema, das man sich anhand eines Textes selber erarbeitet und das man dann vorne ganz kurz vorstellt. Dann ist man in dem Thema drin und dann macht es auch Spaß, weil einen das dann auch irgendwie interessiert.

Sw2: Ich denke auch, das mit den Bildern, Karikaturen, weil man dadurch Spaß hat und auch noch trotzdem was lernt. Dann wahrscheinlich mit den Rollenspielen. Da hängt es aber wirklich davon ab. Denn manchmal war das dann wirklich so, dass irgendwelche Leute, die ihre persönlichen Positionen wechseln mussten in der Rolle, das nicht wollten und echt Probleme damit hatten. Wobei am Ende hat es dann auch geklappt, aber dann hat man dann nicht ganz so viel davon. Aber in der Regel hat man schon was davon.

Sw3: Ich finde es auch gut, dass wir oft wie beim Thema „Erziehungsziel“ auch Umfragen in der Klasse machen. Dann haben wir Prozentzahlen, die wir mit den richtigen Umfragen vergleichen. Das finde ich interessant. Ansonsten mag ich auch die Rollenspiele.

Probleme mit Methoden?

Sw3: Wir haben längere Texte bekommen und da sollten wir Sachen markieren und dazu Thesen aufstellen. Weiß ich nicht...

Sw2: Das bringt wahrscheinlich schon was, aber es macht halt nicht so viel Spaß.

Sm1: Gerade im PGW-, Gmk-Unterricht ist es ja so, dass es viele Texte gibt. Vielleicht sollte man irgendwie versuchen, die Texte anders zu vermitteln. Okay manchmal geht es nicht anders, da muss man einfach diese Texte lesen. Aber es ist ja manchmal so, dass man drei, vier Seiten lesen muss.

Sw2: Aber andererseits, bei den Rollenspielen hat man ja auch so drei, vier Seiten, nicht. Aber bei der Talkshow hatten die anderen, ich war ja Moderator, auch zwei Seiten. Ich habe mit Texten nicht so Probleme. Ich mag die Rollenspiele auch nicht so gerne. Ich mag am liebsten Frontalunterricht.

Projektunterricht?

Sm1: Äh, Projekte?

Sw2: In Saßnitz zum Beispiel, aber das war Geschichte. Und das war außerunterrichtlich. Machen wir Unterrichtsprojekte? Es wird außerhalb des Unterrichts ab und zu etwas angeboten.

Sm1: Aber in Gmk würde ich sagen, machen wir eher keine Projekte.

[Nachfrage: außerunterrichtliche PGW-Projekte?]

Sw2: Ja, das ist nicht so richtig PGW, aber es natürlich so ein bisschen politisch.

Sw3: Wir haben letztes Jahr zu irgendwelchen Wahlen Plakate gemacht...

Sm1: ... Das würde ich eher als Präsentation sehen...

Sw3: Also wenn wir jetzt den Kurden-Konflikt machen und wir sammeln Zeitungsartikel in der Klasse, gehen rum und gucken uns das von den anderen an, dann reicht das ja eigentlich schon als Projekt.

Sw2: Wir haben ja auch nicht so viel Zeit, jetzt rumzulatschen. Also wir hatten ja auch Herrn Z in PGW, Gmk und das ist so ein Lehrer, mit dem läuft man dann so in Altona rum. Es ging da aber auch um den Stadtteil und wenn es um den Stadtteil geht, dann ist das natürlich auch logisch. Aber wenn es um den Kurden-Konflikt geht, dann kann man ja schlecht... Okay, man

könnte vielleicht in ein Museum gehen oder so, aber ich glaube, dass ist einfach schwer zu machen.

Exkursionen?

Sm1: Machen wir eher nicht so.

Sw2: Ich glaube, wir machen keine Ausflüge. Ich glaube, dass geht bei uns gar nicht, denn wir haben jetzt Abitur ein Jahr früher. Das passt nicht rein in den Plan.

Sw2: Von unserer Schule haben mal zwei Schülerinnen so eine Art Unterrichtsstunde gehalten. Etwas mit Menschenrechte und so. Aber sonst?

Sw3: Wir waren auch einmal in Berlin, damit wir uns das da alles angucken. Den Reichstag und so.

Sm1: Das war ein Klassenausflug und da haben wir dann auch ein bisschen politisch gearbeitet.

Sw3: Wir hätten auch woanders hin fahren können, aber wir haben schon ziemlich viel da gemacht.

Gruppenarbeit?

Sm1: Gruppenarbeit spielt eine große Rolle, weil man gerade in Vierer-, Fünfer-Gruppen seine Meinung besprechen kann. Gerade dabei lernt man viel, wenn man eher so der ruhigere, unauffällige Typ ist im Unterricht und in der Gruppe, mit Freunden sein ganzes Potential reingeben kann. Da kann man mehr mitnehmen, als wenn vorne ein Lehrer das so hintereinander abarbeitet, sage ich mal.

Sw2: Ich denke, das bringt auch generell eher ruhigeren Schülern was. In der Gruppe, wenn man mit seinen Freunden in einer Gruppe ist, traut man sich mehr, was zu sagen. Für die Rollenspiele wird das häufig bei uns genutzt. Ich denke, dass man da auch eher einen Eindruck davon erhält, wie die anderen so darauf kommen, warum sie so denken.

5 Medien

Sm1: Mit Texten. Dann eben mit Bildern, Zeichnungen [Sw2: mit Prozentzahlen] und Daten. Mit dem Buch weniger, mit dem Buch sind wir nicht so vertraut.

Sw2: Ich weiß auch nicht, [blättert ihren Hefter durch] wir haben halt manchmal so Diagramme, Texte, Texte, Auszug aus dem Grundgesetz, Texte, Texte, Texte, Diagramme. Dann halt manchmal noch diese Umfragen, die wir selber machen. Dann vergleichen wir an der Tafel und ich denke, das ist echt dieses Hauptding: Texte und Diagramme.

Grundgesetz?

Sw2: Mit dem Grundgesetz arbeiten wir immer mal wieder. Zum Thema Kinder- und Jugendschutzrecht, soziale Rollen, zur Gleichberechtigung.

Sm1: Ich finde, dass wir ziemlich viel mit dem Grundgesetz arbeiten. Wir haben auch mal über die Bundeswehr geredet, dass es da Gesetze gibt und die alle verankert sind in den Gesetzen, die Regelungen und so.

Sw2: Wir haben auch mal Grundrechte gesammelt.

Filme?

S (alle): Spielen keine Rolle.

Internet?

Sm1: Zuhause, wenn wir so einen Rechercheauftrag bekommen.

Schulbuch? [Mensch und Politik, Schroedel]

Sw2: Damit arbeiten wir selten. Als wir was zur Bundesregierung hatten, haben wir was gelesen und zur Bundeswehr, aber ich glaube, dass war es dann schon fast.

Bewertung des Schulbuchs?

Sw3: Da sind Bilder drin, ist eigentlich ganz nett. Ich weiß gar nicht, warum wir nicht damit arbeiten.

Sm1: Ich finde, dass es gut, lebendig, abwechslungsreich geschrieben ist und auflockernd gestaltet ist. Es nicht so voll aussieht.

Sw2: Hier ist auch mal ein Interview und so. Vielleicht haben wir nicht so die Themen gemacht, die im Buch sind. Ich finde, das sieht interessant aus. Ich finde das Buch im Vergleich zu anderen Schulbüchern ganz gut.

Sw3: Wenn wir Hausaufgaben hatten, fand ich die Aufgaben im Buch immer komisch gestellt. Die waren kompliziert. Als wir den Aufbau der USA hatten, da sollte man das dann alles aufschreiben.

Sw2: Ich weiß noch, wir hatten einmal eine Grafik zur Bundesregierung und wenn ein Gesetz verabschiedet wird, wo das lang muss. Die habe ich überhaupt nicht verstanden. Aber wahrscheinlich ist das so, weil das so kompliziert ist. Wir hatten das auch noch mal als Zettel und das habe ich auch nicht verstanden. Das war eine ganze Seite voller Grafik. Es gibt halt Sachen, die sind schwer, aber das ist ein Einzelfall.

Sm1: Stören tut mich nichts.

Sw2: Ich find das ganz gut eigentlich. Da sind halt so unterschiedliche Sachen immer drin. Natürlich, wenn man Aufgaben machen muss, ist das nicht schön.

Sw3: Wir hatten im Unterricht auch immer aktuellere Themen als im Buch.

Sm1: Ein Buch kann ja kaum immer aktuell sein. Vielleicht ist es auch besser, wenn man aktuelle Themen behandelt, weil die einen unmittelbar angehen.

6 Bildungsziele/Philosophie/Selbstverständnis des Faches**Erwartungen?**

Sm1: Zum einen würde ich sagen, Politik ist ja fast das Wichtigste auf der Welt, weil es das ganze Leben prägt und auch die Lebensart. Man erhält einen Einblick und wer da so was macht. Das finde ich ziemlich wichtig, weil einen das so ins Leben... Dass man da so ein bisschen Ahnung hat, was so in der Welt los ist.

Sw2: Man könnte fast sagen, bei Bio lernt man was über Menschen und bei PGW/Gmk lernt man was über die ganze Welt, was so los ist, die ganzen Systeme. Ich finde es voll wichtig, dass man erst mal weiß, wie das mit der Regierung funktioniert, weil es ja blöd ist, wenn man wählt und hat gar keine Ahnung. Dass man darüber ein bisschen aufgeklärt wird. Das wurden wir. Aber es war halt so viel und so kompliziert und deshalb ist nicht so wirklich bei allen alles hängen geblieben. Bei mir vor allem auch nicht. Ich finde auch, dass wenn man Zeitung liest, dass man dann das versteht, was da drin steht, und nicht immer denkt, was ist das jetzt für ein Wort, was heißt das und worum geht es da. Natürlich kann man nicht über alle Konflikte und Probleme in der Welt im PGW-Unterricht aufgeklärt werden. Aber schon so, dass man da ein bisschen mit vertraut ist.

Sw3: Das sehe ich auch so.

Was fällt schwer?

Sm1: Diese ganzen Regelungen und wie das funktioniert, wenn man ein Gesetz entwickeln will und welche Schritte man gehen muss. Aber das ist einfach so. Man muss versuchen, das irgendwie zu verstehen. Da kann man nichts machen.

Sw2: Ich finde es viel einfacher, wenn man etwas über ein Gesetz oder ein Grundgesetz oder Menschenrechte lernt, was da drin steht, als wenn man lernt, welche Regierungs-... oder Organisationen es halt gibt. Das war jetzt bei der Bundesregierung und bei der UNO so. Man merkt sich, okay es gibt die WHO, die UNESCO und alles mögliche, Bundestag, Bundesrat, aber wie das alles so genau zusammenhängt, vergisst man irgendwann wieder. Wenn man halt gut im Auswendiglernen ist, dann ist das halt weniger ein Problem. Das kommt auf den Menschen an. Aber da habe ich teilweise auch Probleme mit.

Sw3: Wir hatten das mit Gleichbehandlung und diese ganzen Wörter, die mit „Gleich“ anfangen, die sollten wir abgrenzen. Wir haben das zwar gelernt, aber ich verwechsel die Wörter trotzdem immer. Das fand ich schwer.

Was fällt leicht?

Sw2: Ich fand das mit dem „Gleich“ nicht so schwer.

Sm1: Gerade auch weil es so aktuell ist und wenn man sich dafür interessiert, fällt es einem leicht, weil es Spaß macht, wenn man das zum Beispiel im Fernsehen oder in der Zeitung mitbekommt. Dass man dann noch Genaueres wissen will darüber, dass man wissen möchte und da ist der PGW-Unterricht ideal geeignet dafür. Und dann macht es eben Spaß und fällt leicht.

Sw2: Alles, außer dem, was wir eben genannt haben, fällt leicht.

Insgesamt eher schweres oder leichtes Fach?

Sw2: Ich finde es eher leicht. Aber es kommt auf das Thema an und mit welchen Fächern man es vergleicht. Wenn ich es mit Mathe vergleiche, ist es auf jeden Fall leicht. Wenn man es aber mit Englisch vergleicht, dann ist es vielleicht noch ein bisschen schwerer. Aber insgesamt ist es schon eher bei den leichten Sachen.

Sw3: Ich denke auch, dass man in PGW seine eigene Meinung sagen kann und wenn man von allein schon ein bisschen Zeitung liest oder Nachrichten guckt, dann erfährt man schon von Anfang an mehr über die Themen. Wenn die dann im Unterricht dran kommen, kann man halt mehr sagen. Deshalb finde ich das nicht so schwer.

Sw2: Es ist wirklich abhängig von der Person. Was man so macht.

Sm1: Und eben vom Thema. – Ich finde es eher schwerer, weil man dort mit eher komplizierteren Texten arbeitet, mit Fremdwörtern und Fachbegriffen. Verglichen mit anderen Fächern ist das ein bisschen schwerer.

Sw2: Ich denke auch, es gibt in unserer Klasse mehrere Leute, die Probleme mit den Texten haben. Ich meine jetzt nicht, die können nicht genug Deutsch, aber wenn die Eltern Türkisch sprechen, finde ich es auch ganz logisch, dass man nicht alle Fremdwörter versteht.

Worauf kommt es Lehrern an?

Sm1: Ich würde sagen, dass man seine eigene Meinung mit einbringt und diskutiert, gerade dann bekommt man auch die Gegenseite mit und versteht das auch. Ich glaube, es geht auch darum, möglichst alle irgendwie daran zu beteiligen, zum Beispiel mit provokanten Sprüchen oder so, damit man dagegen seine Meinung sagen kann.

Sw2: Auf eine gute Beteiligung kommt es vor allem an. Ich weiß nicht, ob es Lehrer gibt, die dann Stress machen, ihr müsst jetzt unbedingt immer Tagesschau gucken und Tageszeitung

lesen, bei uns ist das jetzt nicht so. Kann sein, dass er das mal gesagt hat, wir sollten das. Es gibt auch Lehrer, die sind da sehr drauf aus, dass man sich informiert. Ich denke aber auch, wenn man sich informiert, dann kann man besser mitmachen, ist ja logisch. Ich sag einfach viel und ich denke, darauf kommt es an.

Sw3: Ich denke auch, dass Herr X will, dass wir soviel wie möglich über das Thema erfahren, damit wir eine eigene Stellung und eine eigene Meinung zu dem Thema bilden können.

Charakteristischer Lehrertyp?

Sw2: Ich glaube, die sind alle anders. Frau Y zum Beispiel sagt, dass wir alle Zeitung lesen müssen. Dabei haben wir sie noch nicht mal im Unterricht. Herr. Z [hatten Schüler in Klasse 8/9] macht vor allen Dingen viele Exkursionen und Herr X [aktueller PGW-Lehrer] arbeitet halt mit vielen Diagrammen und Bildern. Jeder Lehrer ist anders, da gibt s keinen bestimmten Typen.

Sw3: Ich denke schon, dass Herr X und Herr Z aus dem Internet immer so provozierende Texte herausgesucht haben, so von Spiegel oder so, die wir dann bearbeiten sollten. Ich glaube schon, dass die ziemlich ähnlich Unterricht gemacht haben. Außer, dass wir bei Herrn Z viel mehr Ausflüge hatten.

Sw2: Also auch vom Unterrichtsstil fand ich das total unterschiedlich. Haben wir bei Herrn Z überhaupt mal Bilder bekommen so wie bei Herrn X?

Idealer PGW-Lehrer?

Sw2: So eine Mischung aus Herrn X und Herrn Z. Wenn wir mit Herrn X mehr Ausflüge machen würden, wär das schon nett.

Sm1: Gerade weil Herr X viel mit Medien und mit Gruppenarbeit arbeitet, so nicht nur dieser typische Unterricht Lehrer und Schüler, sondern auch mal Schüler und Schüler und irgendwie Abwechslung reinbringt. Und Herr Z möchte das halt so durch Ausflüge näher bringen. Dass man das selber mal so sieht und persönliche Erfahrungen machen kann. Und diese Mischung aus den beiden wäre perfekt.

Sw3: Ich bin mit Herrn X eigentlich ganz zufrieden.

Welche Lehrer-Eigenschaften sind wichtig?

Sw3: Ich könnte mir vorstellen, dass unser Geschichtslehrer, wenn wir den in PGW hätten... In Geschichte hat er immer so eine voreingenommene Meinung, die er uns versucht aufzudrängen, und da befürchte ich, dass das im PGW-Unterricht so ähnlich sein könnte. Und Herr X ist immer ziemlich neutral, das finde ich gut.

Sw2: Vor allem, wenn er sagt, das ist so und so, und dann sagt man was anderes, dann überlegt Herr X auch wirklich und manchmal sagt er auch, man hat Recht. Das finde ich eine ziemlich große Leistung für einen Lehrer. Aber ich weiß nicht, ich kann das selber nicht mal unbedingt und wenn man jetzt Lehrer ist und Bescheid weiß, das finde ich richtig gut.

Sm1: Das sehe ich absolut auch so.

Eigene politische Meinung des Lehrers?

Sm1: Also Herr X kann das ziemlich gut machen, denn ich glaube, dass er seine eigene Meinung und so, dass wir so denken, wie er, sondern dass er einfach Toleranz zeigt. Dass er einfach sagt, ja gut, politische Meinung ist politische Meinung, jeder kann denken, wie er will. Er versucht auch zu verstehen, warum jemand so anders denkt. Seine eigene politische Meinung hält er vom Unterricht fern. Er versucht, so neutral wie möglich zu unterrichten.

Sw2: Er ist ein toleranter Lehrer, aber er erwartet natürlich auch von den Schülern, dass die Schüler tolerant sind. Also beim Kurden-Konflikt war es wirklich so, dass einige Schüler sehr

voreingenommen waren und er meinte dann auch noch, dass die türkischen Medien sehr parteiisch sind. Und ich glaube, er ist wirklich sehr tolerant und unvoreingenommen. Das finde ich auch wirklich eine wichtige Eigenschaft. ... Die Meinung an sich ist ja egal, nur wie er damit umgeht.

Der ideale Schüler?

Sw2: Immer Nachrichten gucken, immer Zeitung lesen, verschiedene Zeitungen lesen.

Sm1: Ein bisschen auch aktiv dabei sein. Darum müsste es schon sein, dass man mal Nachrichten guckt... Aber ich mein, normal, jetzt nichts Besonderes machen. Wenn es einen interessiert, dann macht man es auch automatisch von selber. Aber der ideale Schüler sollte so ein bisschen Nachrichten gucken, Zeitung lesen und ein bisschen was dazu noch im Internet recherchieren.

Sw2: Also, ich denke, ein bisschen machen wir alle. Wenn es wirklich der ideale Schüler ist, dann müsste er Tageszeitung wirklich regelmäßig lesen und auch verschiedene, um unvoreingenommen zu sein, und sich über das Internet informieren. Das meinte Herr X auch schon einmal, dass es ganz gut ist, dass es Internet gibt, weil es dort auch andere Meinungen gibt. Und sich im Unterricht beteiligen und interessiert sein und natürlich Hausaufgaben machen und so.

Sw3: Ich würde sagen, bei einem neuen Thema, dass man das schon aus verschiedenen Sichtweisen erläutern kann und gleich schon seine eigene Meinung dazu sagen kann.

Gelungener PGW-Unterricht?

Sm1: Dass man nicht nur mit seiner eigenen Meinung aus dem Unterricht rausgeht, sondern versucht, auch die anderen Sichtweisen zu verstehen und ideal wäre es, dass man sie akzeptiert, aber dass man einfach mal sieht, nicht nur wie ich denke ist richtig, sondern auch die anderen Meinungen mitbekommt und dann damit rausgeht.

Sw2: Dass man noch nachdenkt darüber zuhause, dass man sich eventuell noch mehr informiert. Dass man Bescheid weiß über das Thema.

Sm3: Dem würde ich mich anschließen. Und ich glaube, immer wenn jetzt so Diskussion war, dann ist die Stimmung in der Klasse am besten, als wenn wir nur Texte gelesen haben und Thesen aufgestellt haben.

Ungenügender PGW-Unterricht?

Sw2: Wenn es langweilig ist.

Sm1: Zum Beispiel, wenn man vollgeballert wird mit Texten und man irgendwann keine Lust mehr hat zu lesen, es aber lesen muss und schlecht gelaunt rausgeht.

Sw2: Wenn ich mir das vorstelle, dass wäre in PGW so wie bei Herrn U. [Geschichtslehrer der Schüler, auch PGW-Lehrer], dass man immer nur gesagt kriegt, nein, deine Meinung ist falsch, weil der Lehrer voreingenommen ist, dann verliert man ja auch im Privaten die Lust. Und das wäre wirklich das Schlimmste, was passieren kann.

Sw3: Würde ich auch sagen.

7 PGW im Schulkontext

Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht?

Sm1: Auf jeden Fall! Gerade bei Herrn Xs Unterricht kann man seine eigene Meinung einbringen. Da ist es nicht so, dass er sagt, das, was ich gelernt habe, ist richtig und das machen wir jetzt auch, sondern er versucht, auch andere Meinungen zusammenzubringen. Unmittelbar gestaltet man den Unterricht, wenn man aktiv mitmacht.

Sw2: Dadurch, dass wir auch immer selber Informationen herausfinden sollen, kann man natürlich mitgestalten, wenn man das so vorliest. Das kommt natürlich auf die Zeitung an, so dass man auch eine bestimmte politische Meinung sagen kann... Und ansonsten: Man muss sich natürlich an den Plan halten, aber das letzte Thema konnten wir ja auch selber aussuchen.

Sw3: Den Kurden-Konflikt konnten wir damals auch entscheiden. Wir haben das öfter, dass wir eine Auswahl an Themen haben und dann entscheiden wir selber, was wir machen wollen. Das liegt, glaube ich, auch nicht unbedingt an Herrn X. Im Geschichtsunterricht oder Mathe ist das auch nicht so, dass wir uns aussuchen, was wir machen wollen.

Mitgestaltung in der Schule?

Sw2: Man kann sich als Schülersprecher bewerben, aufstellen... Aber das kommt ja auf das persönliche Engagement an. Es gibt Leute, die hängen sich da auch rein. Die gehen dann zur Kreisschülerverwaltung und die können dann mehr machen. Und ansonsten gibt es den Schülerrat. Wenn jetzt jemand Probleme hätte, könnte er natürlich den Klassensprechern sagen, dass sie da was sagen. Aber wir haben jetzt nicht so den Mitgestaltungsbedarf, weil alles in Ordnung ist. Und wenn jetzt irgendwas nicht okay ist, dann versucht man, das zu klären. Ansonsten gibt es noch das Schulsprecherteam. Die machen ja manchmal auch irgendwelche Partys oder so etwas. Das ist eigentlich so das, was mitgestaltet wird, aber sonst braucht man das ja nicht wirklich.

Sm1: Neulich kamen zwei Mädchen [aus der Parallelklasse] in unsere Klasse, die uns unterrichtet haben. Das war mal was anderes, irgendwie lockerer. Mal nicht so die Unterrichtsstimmung, sondern mal so diskutieren. Und ich möchte sagen, wenn man das möchte, bekommt man auch die Chance, die Schule zu gestalten. Also diese Schule gibt Möglichkeiten – in allen Bereichen.

Verbindungen zum PGW-Unterricht?

Sw2: Ich weiß nicht, was mitgestaltet werden soll. Wenn jetzt im PGW-Unterricht so vermittelt wird, man kann was bewegen... In unserer Parallelklasse gibt es ziemlich viele, die sich überall engagieren – nicht so wie wir... Aber ich glaube, dass kommt auch immer auf die Eltern und Freunde an, nicht so sehr vom PGW-Unterricht. ... Es mag sein, dass man engagierter wird, wenn der Lehrer einen [auf Projekte] anspricht, aber das trifft jetzt auch nicht nur auf Gmk zu.

Sw3: Herr X hat auch mal in der Klasse vorgestellt, dass man ins Rathaus gehen kann, um dort mitzudiskutieren. Das hat er auch denen gesagt, von denen er meint, die könnten das gut, aber das wollte keiner machen, weil wir in der Zeit auch nicht so viel Zeit hatten wegen der Klausuren.

Sw3: Ich könnte mir vorstellen, dass dieses Mädchen, dass in die anderen Klassen gegangen ist, das Thema Menschenrechte vorher in PGW gehabt hat, und dadurch angeregt worden ist, das zu machen.

Interview 5

10. Klasse, Gymnasium C

1 Einstiegsimpuls

Sm1: Die Beliebtheit des PGW-Unterrichts ist bei mir eigentlich ziemlich hoch, weil mich allgemein so Politik und Wirtschaft sehr interessieren und deshalb ist PGW eines der wichtigsten Fächer für mich und wird es vielleicht später auch mal ausüben.

Sw2: Bei mir ist das gar nicht so. Ich interessiere mich überhaupt nicht für Politik. Ich greife da mal etwas so in den Nachrichten auf, aber mehr interessiert mich dann auch nicht. Aber so diese Gesellschaft - die ist da ja auch mit drin: P, G, W – das interessiert mich. Da waren auch so Lernmodelle, das fand ich interessant.

Sm3: Ich muss mich da Sm1 anschließen. Ich bin auch sehr interessiert, auch an der normalen Politik. Beschäftige mich auch mit den Parteien, der Tagespolitik, auch Weltpolitik. Genau wie Sw2 finde ich Gesellschaft sehr interessant und ich habe PGW auch als viertes Prüfungsfach gewählt, was auf den hohen Beliebtheitsgrad schließen lässt.

Sm4: Ich mag PGW auch gern. Ich habe das als Leistungskurs. Ich sehe das als Geschichtsunterricht für die heutige Zeit. Und dadurch, dass das nicht so eingegrenzt ist, man ein riesiges Feld hat, kann man da auch ganz unterschiedliche Themen machen. Auch so Projekte wie „Jugend debattiert“ gehen zum größten Teil über den PGW-Unterricht im Unterricht. Diese Freiheit finde ich ganz gut.

Sm5: Ich mag PGW auch ganz gern. Politik interessiert mich halt wie Sm1 und Sm3. Ich finde das auch ganz wichtig, dass man darüber so Bescheid weiß, wie das alles so abläuft.

Vergleich zu anderen Fächern?

Sm1: Für mich hat PGW einen höheren Stellenwert als Fächer wie Erdkunde oder Geschichte, weil ich das einfach wichtiger finde, auch für die heutige Zeit, anstatt das, was schon war. Natürlich müsste man sich da auskennen, aber PGW ist ja das von heute, was heute noch passiert und was da draus folgen und sich entwickeln kann, das hat einen höheren Stellenwert als Erdkunde und so was.

Sw2: Bei mir ist das eher gleich. Das kommt aber auch darauf an. Wir hatten jetzt gerade so ältere Bücher und da ging es um Europa und da mussten wir oft Sachen aus dem Internet suchen, weil das nicht so auf dem neusten Stand war. Und das ist für mich nicht so gut, weil es für mich nicht so super wichtig ist, genauso eben wie Erdkunde.

Sm3: Also ich stufe PGW für meinen späteren Verlauf als höher ein als Erdkunde und Geschichte, weil ich wahrscheinlich auch was mit Politik machen will in meiner späteren Laufbahn. Ich glaube aber auch, dass es überhaupt für die Allgemeinheit wichtig ist, dass man etwas über das Wahlrecht erfährt. Das sind so die grundlegenden Voraussetzungen, um im späteren Leben sich politisch einsetzen und wählen zu gehen. Und in PGW wird das vermittelt und deshalb hat es einen hohen Stellenwert.

Sm4: Nach Deutsch ist PGW so mein Lieblingsfach. Und ich finde es extrem für die Meinungsbildung und einfach so mitkriegen, was gibt es und welche Richtung, da habe ich ganz viel gelernt, zu den verschiedenen Richtungen und Parteien und so.

Sm5: Ich finde es ungefähr gleich mit Geschichte: Dass man über die Vergangenheit Bescheid weiß und was jetzt gerade so läuft, das politische System, und man darüber Bescheid weiß und es im späteren Leben auch anwenden kann. Ich finde PGW ein bisschen wichtiger als Erdkunde.

2 Themen/Inhalte (Übersicht zum Bildungsplan vorlegen?)

S (alle): Wir hatten Europa, die Parteien, Wahlrecht, den Aufbau des deutschen... Marktwirtschaft ... die Abstufung der einzelnen Gewalten hier in Hamburg und Deutschland ... ein Heft mit Renten, Sozialversicherung ... welche Schritte ein Gesetz durchläuft ... der demographische Verlauf, wie er sich entwickelt und dass Deutschland immer älter wird.

Sm3: Dann hatten wir auch jemanden von der Bundeswehr bei uns und mit dem haben wir über die nationale Sicherheit, und internationale Bedrohung, Terrorismus gesprochen.

Sw2/Sm3: Lernmethoden und Verhalten überhaupt von Menschen, Integration, Ausländerpolitik

Welche Themen haben mehr gebracht?

Sm3: Ich fand das Wahlrecht und den Aufbau von Deutschland, die Gewalten, Parteien und so am wichtigsten. Das muss jeder einfach wissen. Auch dass wir über die einzelnen Parteien gesprochen haben, welche Partei was vertritt. Das waren so die Sachen, die mich am meisten interessiert haben.

Sm5: Ich finde auch das Wahlrecht wichtig, weil es ja auch nicht so ein einfaches Wahlrecht ist, wie die Sitze so verteilt sind, finde ich es wichtig, dass man darüber gut informiert wird.

Sm4: Ich fand das auch mit den Wahlen gut. Und ansonsten hatten wir ja so ein Zeitungsprojekt in Deutsch gemacht und das ging ja auch in PGW über. Dass die PGW-Stunden einfach helfen, sich über aktuelle Themen und so zu unterhalten, sich auszutauschen und auf dem Laufenden zu bleiben, dafür ist PGW gut, dass man öfter mal was einschieben kann, wenn was aktuell passiert.

Sm1: Das Wahlrecht auf jeden Fall. Ich schätze mal, auch die Regierungsbildung, da hatten wir speziell, wie eine Mehrheit entsteht, wer der erste Mann im Staat ist und die einzelnen Minister und auch länderübergreifend auch noch eingeschlossen, wie das bei der Hamburger Wahl so ablief. Und sonst eigentlich noch die Wirtschaftssachen, alles, was mit Wirtschaft zu tun hat.

Sw2: Europa hat mir viel gebracht. Wir haben da ein Heftchen bekommen mit den Staaten, warum manche dazugekommen sind und manche nicht. Was da für Probleme aufgetreten sind etc. Da hatten wir auch so ein Projekt, dass jeder ein Land aus Europa vorstellt. Das fand ich gut, weil man da gesehen hat, wie die Regierung da regiert und wie die Menschen da sind. Das hat mir viel gebracht, weil ich das alles nicht wusste.

Themen, die weniger gebracht haben?

Sm3: Diese Lernmethoden, diese Rollen in der Gesellschaft. Es gab einiges, was ganz interessant war, wie sich der einzelne Mensch verhält, wenn er was aufnimmt, das war ein ewig langer Zettel ohne Bilder, langweilig gestaltet. Wenn man das anders aufgemacht hätte, wäre es vielleicht spannender gewesen. Aber das Thema im Allgemeinen fand ich auch nicht so interessant.

Sm4: Ich glaube auch, dass das eher an der Präsentation lag, denn ich finde das schon spannend, diese Rollenverteilung, dass wir jetzt halt Schüler sind, Kinder unserer Eltern sind und dass wir überall andere Aufgaben zu lösen haben und uns auch anders geben und wenn man zu viele Rollen übernehmen muss usw. Ich fand das schon spannend das Thema, aber der Text war halt sehr klein gedruckt und so reingeschoben [bezieht sich auf graphische Gestaltung, MB].

Sm3: Da muss man auch unterscheiden. Wir hatten diese Rollen in der Gesellschaft und Lernmethoden. Und die Lernmethoden, da hatten wir auch Beispiele mit Hunden und Katzen, das war völlig abstrakt und eher Bio. Und das mit der Rollenaufteilung in der Gesellschaft fand ich schon spannender. Dass es auch Anführer gibt und wie sich das alles aufbaut in Gruppen.

Sm5: Ich fand diese Rollen und diese Lernmethoden nicht so interessant und auch nicht so passend für dieses Fach. Wir haben das auch schon mal in Bio gemacht vor ein oder zwei Jahren. Ansonsten – aber das war mehr die Gestaltung – haben wir über Berufsbildung gesprochen, Lehrstellen und so. Da war die Gestaltung nicht so gelungen, aber das Thema an sich ist schon wichtig. Da waren wir auch auf der Lehrstellenbörse.

Sm1: Mit der Lehrstellenbörse war das eine ganz gute Idee, sich in seine Jobs reinzufinden, sich zu erkundigen, aber die meisten wissen ja schon, was sie später einmal machen wollen. Da hat man sich dann schon erkundigt, so dass es am Ende nicht mehr ganz so viel gebracht hat.

Sm3: Bei der Lehrstellenbörse war auch ein großes Problem, dass nur Ausbildungsberufe angeboten wurden. Wir wollen ja fast alle Abitur machen. Und wenn es wirklich da nur Assistenzberufe gibt, ist das eine falsche Börse, wir hätten etwas zu Studiengängen gebraucht, wir hätten zur Uni fahren müssen. Wir hatten auch eine Beratung beim Arbeitsamt, aber das war auch irgendwie blödsinnig. Und dann hatten wir noch einen Test (GEFA) und der war auch Blödsinn. - Sm4: auch überhaupt keine Studiengänge. Da kam bei mir raus, obwohl ich Jura studieren will, dass ich Buchhändler oder Koch werden könnte. - Die Fragen fand ich auch unpassend. Das war überhaupt nicht spezifisch genug.

Sw2: Weniger gebracht, das lag daran, wie das rübergekommen ist, wie der ganze Bundestag etc. funktioniert. Das habe ich nicht so richtig mitbekommen. Das musste ich mir selber aus dem Internet raussuchen, weil es im Unterricht nur durchgelesen wurde. Alle wussten das anscheinend. Man konnte auch nicht viel nachfragen und es war auch ziemlich knapp gehalten. Das hat mir nicht viel gebracht.

3 Praxisformen

Sw2: Das ist verschieden.

Sm1: Also bei uns war das eigentlich relativ abwechslungsreich. Und auch wenn ein Thema mal etwas kompakter war, haben wir das abwechslungsreich gemacht, sind irgendwo hingefahren oder haben jemanden eingeladen. Und sonst haben wir eigentlich abwechslungsreich mit dem Buch gearbeitet, dann hat sie uns Zettel mitgebracht, noch Anschauungsmaterial und so. Ich fand das eigentlich ganz gut, wie das immer so aufgebaut wurde. Aber so: kommt rein, kriegt Zettel und macht ein paar Aufgaben oder so, das war jetzt eigentlich nie so.

Sm3: Wir hatten zum Beispiel das Thema zur Hamburg-Wahl. Da haben wir das am Anfang so gemacht: Wir haben Gruppen gebildet, für jede Partei eine und haben dann in den Gruppen besprochen, was wir zuhause gearbeitet haben. Also jeder hat da einen Bereich bekommen: Umwelt, Innenpolitik und so – Sm4: einer musste das Wahlprogramm holen – und am Ende der Stunde haben wir dann unsere Ergebnisse den anderen Klassenmitgliedern präsentiert. Das fand ich so ganz gut aufgebaut, weil jeder etwas zu Parteien gesagt hat und das fand ich ganz interessant. Ich glaube, was Sie ansprechen wollten, ist so ein typischer Verlauf. Vielleicht stellt man sich vor, dass zum Beispiel am Anfang der Stunde eine Frage aufgeworfen wird, zum politischen Tagesverlauf zum Beispiel – das kam bei uns aber relativ selten vor. Da sind wir selten drauf eingegangen, dass wir zu tagespolitischen Themen etwas besprochen haben.

Sw2: Aber meistens lief es schon so, dass wir etwas gelesen haben, das dann präsentiert haben und dann diskutiert haben und sich verschiedenen Meinungen gebildet haben. Die wichtigsten Wörter und Fremdwörter hat sie dann an die Tafel geschrieben, so stichwortartig alles noch einmal aufgezeichnet. Das war dann typisch.

Sm4: Öfter haben wir dann auch so Debattenrunden gemacht und diskutiert, pro und contra – Sw2: Zum Beispiel über Menschenrechte - ...

Sm3: Das ist dann aber auch völlig themenbezogen. Als wir zum Beispiel das Rollenverhalten gemacht haben, lief das so: sie ist reingekommen, wir haben einen Zettel gekriegt, mussten den dann durchlesen, haben dann Gruppen gebildet und innerhalb der Gruppen mussten wir dann was aufschreiben, also das zusammenfassen, was wir gerade gelesen hatten und das dann den anderen vorstellen. Oft war es so, dass wir kurz was gelesen haben, innerhalb der Klasse entweder debattiert haben oder aber Gruppen gebildet haben und das dann uns gegenseitig vorgestellt haben.

Sm4: Ich würde nicht sagen, dass wir im Großen und Ganzen da so eine Struktur hatten. Ich wüsste auch nicht, wie man das eingrenzen will, PGW ist ja soviel, da kann man ja gesellschaftlich über Gewalt und alles reden. Ich wüsste gar nicht, wie man das ganz strukturiert jetzt angehen könnte bei sovielen Themen.

Unterschied im Aufbau zu anderen Fächern?

Sw2: Ja, das hängt ja damit zusammen, dass PGW die Gegenwart ist und Geschichte und Erdkunde eher aus der Vergangenheit die ganzen Sachen, die erforscht wurden, aufs Blatt bringen. Und in PGW kann man Medien wie die Zeitung benutzen. Ich finde, das unterscheidet das so ziemlich.

Sm5: Geschichte kann man mehr so methodisch, chronologisch, der Reihe nach studieren, das geht bei PGW nicht so gut.

Sm1: Aber in Geschichte haben wir teilweise auch Gruppen gebildet und uns das vorgestellt. In Erdkunde ist das eher weniger. Da arbeiten wir fast nur mit dem Buch. In PGW ist das irgendwie ein bisschen freier. Bei den anderen Fächern haben sie einfach einen strukturierten Lehrplan, dass man von vornherein einfach diese und diese Themen abarbeiten muss. Und in Geschichte ist das, wie es Sm5 schon sagte, der zeitliche Verlauf, den man einfach abarbeitet. Große Unterschiede auf jeden Fall.

Sm4: Ich glaube, das hängt auch von den jeweiligen Lehrern ab. Ich habe mal eine Frage: Haben sie eigentlich so einen Plan, was wir in PGW machen müssen, so ne Lehrpläne? Das würde mich mal interessieren, ob das wirklich so eine Reihenfolge hat.

Sm3: Das würde mich aber eigentlich wundern, wir haben einige Themen behandelt – also beispielsweise jetzt zur Hamburg-Wahl – da haben die anderen Klassen gar nichts zu gemacht, da waren wir die einzigen. Wir haben auch im Gegensatz zu den anderen Klassen viel mehr Exkursionen gemacht oder uns hat jemand besucht. Und die anderen Klassen haben mehr mit dem Buch gearbeitet, mehr fest und an diesem Lehrplan dran. Da ist auch viel von Frau X [PGW-Lehrerin der Schüler] ausgegangen.

Sm1: Die haben auch ganz andere Themen behandelt. Die hatten zum Beispiel UN und wir haben das nur kurz angeschnitten. Das war schon ein großer Unterschied. Wobei das bei uns ein positiver Unterschied war, weil wir viel mehr gemacht haben.

4 Methoden

Gute Erfahrungen mit Methoden?

Sm4: Gruppenarbeit auf jeden Fall. Also das hat mir total Spaß gemacht. Und das ist auch sinnvoll, wenn man sich einfach so intensiv mit einem Thema beschäftigt und das dann versucht den anderen in der Gruppe so näher zu bringen.

Sm1: Ich fand die Debatten über tagespolitische Themen oder allgemeine Themen, die gerade so behandelt werden, ganz gut. Auch wenn Politiker in Frage gestellt werden, dass wir

darüber diskutiert haben, so pro- contra. Das fand ich auch in Bezug auf „Jugend debattiert“ gut, was ja ein Kurs war. Dadurch konnte man die verschiedenen Standpunkte gleich sehen, wie die denken, das fand ich sehr interessant.

Sm3: Ich kann mich den anderen eigentlich nur anschließen. Bei der Gruppenarbeit fand ich das gut, dass man das selber den anderen auch vermitteln konnte. Ich glaube, das ist auch wichtig, weil es etwas anderes ist, ob Schüler das einem anderen Schüler vermitteln oder der Lehrer, weil das einfach ein ganz anderes Niveau, eine ganz andere Aufmachung hat. Wenn jetzt ein Lehrer an die Tafel geht und immer nur aufschreibt und man das abschreibt, wird das auch nicht so gut vermittelt, dringt das auch nicht so tief rein. Man sieht das zwar und setzt sich damit auseinander, aber wenn man das selber behandeln und die Aufgabe selbst vorstellen muss, muss man sich damit viel intensiver befassen und liest das alles viel tiefer, weil man das den anderen ja auch besser erklären will. Ich glaube, das ist sinnvoll, und die Debatten sowieso. Das fand ich immer sehr konstruktiv.

Sw2: Ich denke, das motiviert, wenn man ein Thema hat und sich was raussuchen muss. Das ist ja wie ein Puzzle, dass man ein Stück hat und dann erzählen die anderen noch was und dann motiviert das einfach, dass man am Ende ein ganzes Bild davon hat.

Sm5: Ich finde, Debatten sind sowieso ganz Klasse. Da lernt man ja auch so Sachen, wie man seine Meinung rüberbringt und die anderen überzeugt. Und deshalb finde ich es ganz wichtig, dass man sowas mal lernt.

Probleme mit Methoden?

Sw2: Ich kann überhaupt nicht damit umgehen, wenn man einen Text bekommt, der so kleingedruckt ist und wo so viele Fremdwörter drin sind, die man überhaupt nicht kennt. Also man kann sich den in mehreren Stunden vielleicht durcharbeiten, aber in 45 Minuten den ganz zu verstehen, das klappt bei mir nicht ganz so. Das müsste man dann mehr besprechen, aber dann gibt es dazu immer noch viele Aufgaben und man weiß überhaupt nicht, was man hinschreiben soll. Das finde ich gar nicht gut.

Sm4: Wir haben eine Zeit lang mal mit einem Buch gearbeitet, das hatten wir gar nicht. Und dann wurde immer, um Papier zu sparen, eine ganze Seite auf eine halbe Seite kopiert. Dann war das so eine kleine Schrift, vier Seiten mit Rückseite und dann auch noch falsch kopiert – da hat man überhaupt nicht mehr durchgeblickt. Wir haben im Seminarkurs markieren gelernt und immer so zwei Farben, mit denen wir markieren und emotional und mit Ausrufezeichen, dafür war gar kein Platz mehr. – Sm3: Ohne Bilder. –

Sm5: Ja, wenn man da nichts mit verbinden kann, dann ist das wirklich ein bisschen problematisch.

Sm1: Probleme würde ich das gar nicht nennen. Das war einfach langweilig gestaltet und wenn das jetzt wichtige Themen sind, politische Themen und die nicht ansprechend mit Bildern und so gestaltet sind, dann ist das ein bisschen schade, weil die, die sich nicht so für das Fach interessieren, völlig abschalten.

Sm3: Also bei langen Texten, die wir alleine bearbeiten mussten, sind eigentlich nie gute Ergebnisse herausgekommen. Weil erstens hat es keinen interessiert, so wie es aufgebaut war. Und die Themen waren dann meist auch Sachen, die man nicht so spannend fand. Ich zumindest. Das waren immer so Themen wie Sozialisation, Rollenverhalten und so weiter. Und wenn man das dann noch so unanschaulich präsentiert, nimmt einfach das allgemeine Interesse so ab, dass alle ein bisschen abschalten. Und das wird dann überhaupt nicht verinnerlicht, glaube ich. Das ist, denke ich, ein großer Fehler. Auch wenn Frau X an die Tafel gegangen ist und das aufgeschrieben hat und kurz was erläutert hat, ja, dann macht man selber nicht so wirklich mit. Dann sitzt man da und schreibt das ab, aber man macht sich nicht so wirklich Gedanken darüber. Das ist dann vor den Arbeiten auch so ein stures Auswendiglernen. Es ist einfach langweilig.

Gruppenarbeit?

Sm5: Gruppenarbeit sorgt dafür, dass man es besser lernt. Ganz einfach, wenn man das präsentieren muss. Wenn der Lehrer einfach was vorträgt und man schreibt das ab, dann merkt ja keiner, wenn man es nicht verstanden hat oder es einen nicht interessiert oder so. Aber wenn man es den anderen in der Klasse und dem Lehrer präsentieren muss, dann sorgt das dafür, dass man es eben verstehen muss und sich bemüht, das zu verstehen. Insofern sorgt es dafür, es immer wieder zu durchdenken. Insofern sorgt es dafür, dass man es besser versteht und besser arbeitet.

Sm4: Außerdem geht es ja um eigene Meinung und es wäre ja total sinnlos, wenn man da alleine das alles machen würde. Man muss sich ja auch austauschen und es geht ja auch so ein bisschen um Konflikte halt – dass man die findet und bespricht. Und dadurch ist Gruppenarbeit in PGW wichtig.

Sm1: Zum einen werden die anderen, die sich dafür ja nicht interessieren, erstmal eingebunden, dass sie überhaupt was machen müssen und nicht nur dasitzen und irgendwie nichts machen und sich auf die anderen verlassen. Zum anderen werden die nicht so motivierten Schüler von den anderen motiviert und interessieren sich am Ende auch noch viel mehr, weil sie es entweder leichter verstanden haben oder mehr Spaß hatten, als wenn man das allein macht und sich vorstellen muss. Das ist ja auch eine gewisse Sicherheit, wenn eine Gruppe hinter einem steht.

Sm3: Da muss ich mich anschließen. Aber die Gefahr ist einfach, dass wenn man in der Gruppe arbeitet, mit Freunden in der Gruppe ist, mit denen man sich versteht und mit denen man sich lange darüber unterhalten hat, dass das einfach dann im unstrukturierten Arbeiten endet. Dass jeder was erzählt und dass man nicht mehr so auf das Thema konzentriert ist, weil – Frau X geht zwar manchmal so rum - keiner so ein bisschen für Ordnung sorgt. Es werden auch Sachen, die nicht zum Unterricht passen, kurz besprochen, das ist oft alles nicht so wirklich strukturiert und aufs Thema bezogen. Aber das ist meistens nicht [?] so von der siebten bis 10. Klasse. Jeder hat so den Ansporn, dass wir arbeiten müssen. Ich glaube, deswegen ist die Gruppenarbeit auch erst ab einer bestimmten Stufe zu empfehlen.

Sw2: Ich meine, das liegt eher daran, dass es Leute gibt, denen das Fach sehr gefällt und andere ziehen sich da ein bisschen zurück. Und wenn die Superguten mit so Uninteressierten in eine Gruppe gesteckt werden, dann sitzen die anderen nur rum und hören zu, so: ja, ja. Für die ist das dann nicht so ein Ansporn. Das drückt die eher noch mehr runter. Man sollte das vielleicht besser verteilen mit den Gruppen. Meist dürfen wir die auch selber aussuchen, oder?

Sm5: Na, Frau X teilt die meisten Gruppen nach dem gleichen Schema ein. Sie geht immer rum und zählt ab und dann sind es fast immer die gleichen Gruppen, die sich zusammenfinden. Und wenn das jetzt eine dumme Zusammenstellung ist, dann endet das meist im Chaos. Die einen arbeiten und die anderen machen gar nichts. Ich glaube, da muss es eine andere Lösung geben.

Exkursionen?

Sm4: Wir waren im Bildungsinformationszentrum [gemeint: Berufsinformationszentrum?], dann war der Nachrichtensprecher von der Tagesschau bei uns. Mit dem haben wir uns über seinen Beruf unterhalten, aber auch ein bisschen in die Nachrichten gegangen. Dann war ja der von der Bundeswehr da. Das ist zwar keine Exkursion, aber das sind ja immer noch ein bisschen Einflüsse von außen. Dann „Jugend debattiert“... Sm3: ... das war ein freiwilliges Projekt gewesen, Frau X ist die Initiatorin hier auf der Schule gewesen. Und ich glaube, auch deswegen sind ein paar aus unserer Klasse dabei gewesen, weil sie immer auch Werbung dafür gemacht hat. Ich glaube, deswegen gab es auch so viele Diskussionen in der Klasse. Ich fand die Exkursionen eigentlich immer ganz gut und die Themen wurden dadurch veranschaulicht. Wir waren zum Beispiel einmal im Hafensemuseum zum Thema Europa. Aber das hat uns überhaupt nichts gebracht. Bei einigen Sachen hätte man sich besser informieren müssen, worum es dabei überhaupt geht. Der hat dann nämlich stundenlang über die

Methoden, wie man das einlädt, gesprochen. Das war völlig am Thema vorbei. Wir dachten, wir erfahren jetzt etwas über den europäischen Handel. Berufsinformationszentrum ist eigentlich eine gute Sache, auch wenn das ein bisschen komisch vermittelt wird.

Sm4: Was auch gut war: wir waren im Cinemax, ein Film über Jugend und Drogen. Da waren davor so ganz viele Stände aufgebaut, wie Anti-Raucher-Kampagne und so. Das war ein Jugendfilm, den haben wir uns dann mit ganz vielen Schulklassen angesehen.

Sm1: „Eine unbequeme Wahrheit“ haben wir auch geguckt und das Thema trifft auf PGW ja voll zu. Da muss man halt überlegen, wohin man geht.

Sm3: Das ist schon ein wichtiges Kriterium, dass das, wo man hingehet, zum Thema überhaupt passt, dass man sich vorher informiert. Wir haben ja auch das Zeitungsprojekt gemacht, da waren wir im Axel-Springer-Verlag, in einer Druckerei. Das war ganz passend. Aber es gab auch so Sachen, da haben wir eigentlich sinnlos Unterricht verschwendet. Es ist natürlich klar, für einen Schüler ist das eigentlich immer cool, wenn man so eine Exkursion macht. Denn man hat keinen Unterricht, meistens den ganzen Tag frei. Von der Idee her finde ich es ganz gut, aber man muss das dann themenspezifischer ausleben.

Sm4: Aber wenn man das mal zusammenfasst. Es war schon das Fach, in dem wir am meisten unternommen haben. – Sw2: Frau X war ja auch unsere Klassenlehrerin. –

Sm3: Zu den anderen Themen in anderen Fächern passt das ja auch nicht so. Vielleicht noch in Geschichte. Da hätte man ins Museum gehen können, aber da haben wir auch einen Lehrer, der jetzt nicht so engagiert ist in solchen Sachen. Und in den Naturwissenschaften ist das sowieso immer schwer, das zu vermitteln.

Projekte?

Sm3: Also das letzte halbe Jahr haben wir fast nur Projekte gemacht. Wir hatten ein Europa-Projekt, wo wir Plakate entwerfen mussten. Dann hatten wir noch Wahlen, Hamburg-Wahl, mit den Parteien und so. Das letzte halbe Jahr haben wir kaum mit Zettel oder Buch gearbeitet, sondern in Projekten, dass wir mal was zuhause machen mussten. Dann ist mal eine Stunde ausgefallen und dafür haben wir zuhause gearbeitet. Letztes Jahr war das wirklich sehr extrem mit den Projekten.

Sm4: Zum Abschluss des Zeitungsprojekts haben wir sogar eine eigene Zeitung gemacht. Da sind auch ganz viele PGW-Stunden für drauf gegangen.

Sm1: Das fand ich aber gut so ein Projekt. Dass man sich damit beschäftigt und noch mal praktisch etwas macht und nicht nur methodisch. Das war hilfreich.

Sm5: Ja, das Zeitungsprojekt war relativ lang. Gut, es waren nicht immer die interessantesten Aufgaben, aber allein, dass man schon mal eine Zeitung hat und jeden Tag was liest, das ist schon eine gute Idee.

Sm4: Das war auch fächerübergreifend mit Deutsch und PGW.

Nachfrage: Jugend debattiert:

Sm3: Da haben ich, Sm4 und Sm5 teilgenommen. Ich fand das relativ interessant. Ich bin auch relativ weit gekommen. Ich bin im Hamburger Finale gewesen. Das fand ich sehr cool irgendwie. Da hatte ich mal [unverständlich], das ist so PGW-Unterricht. Das hat Frau X alles mit dem PGW-Unterricht verbunden, weil es über tagespolitische Themen ging. Und da hat mich Frau X gut vorbereitet, weil wir im Unterricht auch viel debattiert haben, da konnte ich mich auch gut durchsetzen und so. Ich habe in der Schule und in Bergedorf immer noch gewonnen. Da habe ich schon gesehen, wenn man das im Unterricht mehr behandelt und auch debattiert und solche Fragen klärt, dass man das auch mitnehmen kann ins spätere Leben und dass einem das auch woanders was bringt und nicht nur im Unterricht.

5 Medien

Sm3: Hauptsächlich Buch eigentlich. Broschüren

Sw2: Es kommt halt aufs Projekt an. Bei den Parteien hatten wir das Wahlprogramm und beim Europa-Projekt hatten wir das Internet, dann hatten wir so Heftchen bei den Versicherungen. Das kam aufs Thema an. Sie hat uns da Sachen mitgebracht, die dazu passten.

Sm4: Auch mal Experten mit in den Unterricht gebracht.

Sm1: Wenn wir normalen Unterricht gemacht haben, dann meist Zettel und ein paar Mal aus dem Buch und bei den Projekten halt spezifische Medien.

Sm3: Und zuhause mussten wir bei den Parteien halt im Internet recherchieren. Wir sind so gut wie nie im Unterricht in den Internetraum gegangen. Das haben wir als Hausaufgabe aufbekommen.

Beurteilung von PC/Internet im Unterricht?

Sm4: Zu wenig. Ich war jetzt ja 10 Monate in Australien und da gibt es eine riesige Library, wo alle jederzeit ins Internet können, sich was ausdrucken können, wo man sich Laptops aus einer großen Ladestation ausleihen kann und damit auch im Unterricht arbeiten kann. Das ist einfach viel entspannter das Lernen dadurch. Es ist eigentlich auch ganz gut geschützt, sodass man nicht auf irgendwelchen Seiten surfen kann und der Lehrer kann von vorn sich alle Laptops angucken. Das sollte hier auch gefördert werden, gerade für PGW und Fächer, die Informationen von außen brauchen.

Sw2: Ich finde es eigentlich schon gut, dass wir damit gearbeitet haben, aber man muss schon aufpassen, weil es auch Quellen gibt, die nicht so gut sind und falsche Informationen enthalten. Das ist schwer, sich im Internet, sich da richtige Sachen rauszusuchen.

Sm5: Das stimmt. Da gibt es viele Sachen, die nicht so seriös oder falsch sind. Aber generell ist das eine wichtige Informationsquelle, da steht so unglaublich viel drin, viel mehr als im Buch. Das ist schon wichtig, dass man im Unterricht darauf zurückgreifen kann und auch lernt, damit umzugehen fürs spätere Leben, für den Beruf.

Sm1: Ich finde das Internet ist heute unverzichtbar. Wir haben eigentlich in jedem Projekt darauf zurückgegriffen. Wir haben jetzt auch in den Seminarkursen - da geht es um den Umgang mit den Medien - gelernt, dass man immer auf mehrere Quellen zurückgreifen muss. Und das Internet ist bei vielen Projekten das einzige Informationsmedium. Man könnte zwar auch in die Bücherei gehen, aber das macht heutzutage eigentlich keiner mehr. Ein bisschen stellt das auch eine Gefahr dar, wenn man fertige Texte im Internet findet. Einige kopieren sich die raus und wenn sie die dann vorstellen, merkt man das den Präsentationen relativ schnell an und sie kriegen schlechte Noten. Man muss immer ein bisschen differenzieren, wie weit man das Internet nutzt und in wie weit man auch auf eigene Sachen zurückgreift.

Sm3: Ich fand es gut, dass wir das Internet nicht so oft genutzt haben. Einerseits ist es ja gut, dass wir alle das Internet nutzen, weil es mal was anderes ist und teilweise ist es ja auch besser, weil man die Informationen schneller kriegt als aus dem Buch oder so. Aber wenn wir das zu oft gemacht hätten, hätten sich viele Leute, die das nicht interessiert, anderweitig beschäftigt und einfach mal kurz etwas kopiert und auswendig gelernt und die restliche Zeit was anderes gemacht. Da hätte ich vielleicht eine Gefahr drin gesehen, wenn wir das zu oft gemacht hätten.

Grundgesetz?

Sm1: Bei Debatten, wenn wir über Menschenrechte gesprochen haben und das mit anderen Ländern verglichen haben, wie das da gehandhabt wird, sind wir schon aufs Grundgesetz

zurückgegangen. Wir haben uns das auch einmal angeguckt, die ersten Paragraphen und wie das so aufgebaut ist. Sonst, bei Wirtschaftsthemen oder was man in Deutschland nicht machen darf. Aber sonst... Kurz mal angeschnitten, wenn mal irgendwas falsch gelaufen ist, in den Betrieben.

Sm3: Das ist auch eher was für Debatten. Bei Jugend debattiert war das ein großes Thema. Sterbehilfe oder Todesstrafe oder so. Da ist man schon drauf eingegangen. Aber im Unterricht haben wir es kaum behandelt. Wir haben so ein paar Grundsätze rausgegriffen. Aber meistens passt es auch nicht so. – Sm1: immer nur angeschnitten.

Sm5: Als wir dann die spezifischen Gesetze wie Jugendstrafrecht hatten, dann haben wir uns eher um die bestimmten Gesetze in den Bereichen gekümmert, als um das Grundgesetz an sich.

Filme?

Sm3: Im normalen Unterricht gar keinen. Wir waren im Kino. Aber es passt auch nicht. Ich wüsste nicht, was daran besser sein sollte.

Sm1: Brauchten wir auch gar nicht. Wir hatten immer die Zettel oder sonst Exkursionen oder Debatten. Das war eigentlich ganz okay, wie es gestaltet war.

Schulbuch? Mensch und Politik (Schroedel)

Sw2: Wir haben nichts daraus behandelt, außer...

Sm4: Die Grafiken waren ganz gut, wie das zusammenhängt, das hat die Zusammenhänge ganz gut gezeigt.

Sm3: Es ist ganz anschaulich, mit Abstufungen, das ist ne wichtige Sache [die Schüler beziehen sich auf die Seiten 266, 248, 92]. Und so ein Mind-Map ist auch ganz anschaulich.

Sm4: Und dann sind ja die Texte nicht nur von Autoren verfasste Texte, sondern sind aus verschiedenen Quellen zusammengestellt, einfach verschiedene Ansichten. Und das hatten wir auch im Erdkundebuch ganz viel, dass einem schon was vorgelegt wird, wo man sich selber dann seine Sache raussuchen kann. Halt nicht von dem Buchautor alles runtergeschrieben. Das finde ich ganz gut.

Sm1: Teilweise waren dann auch verschiedene Sichtweisen, Zitate von Parteimitgliedern, wer dafür ist, wer dagegen. Dann ist es ganz anschaulich durch die Bilder, Karikaturen und Diagramme und Grafiken, wie so ein Gesetz entsteht und so.

Sm3: Wir hatten auch manchmal Texte, die von Schülern stammten. Das fand ich dann nicht ganz passend. Meistens wurde in einem Text so erklärt, der allgemeine Verlauf, die allgemeinen Bestimmungen und dann waren da dann Meinungen oder Beispiele von Kindern, die dann irgendwas aufgezeigt haben, das fand ich immer so ein bisschen naja. Das habe ich mir zwar durchgelesen, aber im Endeffekt hat uns das überhaupt nicht weitergebracht – Sw2: Doch! - ...

Sm5: Der Vorteil dieser Quellen ist, dass sie nicht die Meinung des Autors widerspiegeln, sondern wie viele Leute das erlebt haben.

Sm3: Deshalb steht hier auch immer wieder „Material“.

Sw2: Dadurch sieht man das auch aus verschiedenen Sichten und das ist wieder gut. Auch wenn du das nicht so toll findest, weil du deine eigene Meinung hast...

Sm4: ... aber das ist ja von irgendwelchen Kindern oder Jugendlichen. Aber wenn jetzt irgendwelche Politiker da reden, wäre das...

Sm3: Oft sind die auch so kurz. Ich schließe mich euch da nicht an.

Sm1: Also ich habe PGW-Leistungskurs gewählt und ich glaube, das wird nicht so abwechslungsreich und gut gestaltet, wie wir das jetzt bei Frau X haben, aber ich erhoffe mir, ziemlich viele Exkursionen zu machen. Natürlich nicht immer und auch mal mit Buch und methodisch arbeiten, aber da sollte trotzdem schon die Vielfalt vorhanden sein und dass man auch die anderen mitzieht, die nicht so motiviert sind. Die Vielfalt und die Anschaulichkeit. Und dass es einem was bringt, für die spätere Laufbahn.

Sw2: Also bei mir war es so, wir hatten zwei Jahre lang einen Lehrer, der uns gar nichts gebracht hat und jetzt hatten wir Frau X und das hat mich schon ein bisschen motiviert. Da haben wir schon ziemlich viel gelernt. Ich würde mir wünschen, dass es auch so weitergeht. Und Gmk ist ja auch Pflicht, weil es auch wichtig ist. Und wäre gut, wenn man auch weiter so gut informiert bleiben würde.

Sm3: Es heißt ja P – G - W und ich würde mir wünschen, dass das so eine Mischung wäre. Wirtschaft haben wir fast ausgelassen. Gesellschaft haben wir in der neunten fast durchgängig behandelt und in der zehnten haben wir mit Politik angeschnitten. Was ich ganz wichtig finde, dass jedem so grundlegende Kenntnisse vermittelt werden, wie Wahlrecht, so Sachen, die man auch fürs spätere Leben brauchen kann. Wie sich die einzelnen Parteien, wofür die einstehen. Dass man nicht so unwichtige Dinge aufgreift. Wichtig finde ich auch, dass man noch mehr international macht. Wir hatten fast nur national, EU klar noch, dass man da zum Beispiel noch irgendwelche Konflikte in der Welt bespricht: Nahost, China. Dass man wirklich noch so guckt, was international so abläuft. Weiterhin noch Exkursionen.

Sm4: Mir ist wichtig, dass ich auf dem Laufenden bleibe, was um mich herum so los ist, weil mich das auch interessiert. Ich finde es ganz wichtig, dass man seine eigene Meinung hätte und sich die auch so selber bildet. Das wäre eigentlich so mein Ziel.

Sm5: Ich erwarte eigentlich grundlegende Informationen über das politische und wirtschaftliche System und die Eigenschaften davon, was da so gut läuft und was da nicht so gut läuft, was verbessert werden muss, wie das alles so funktioniert.

Leichtes oder schweres Fach?

Sm1: Das kommt darauf an, wie man dazu steht und was man für ein Vorwissen hat. Mir fällt es persönlich relativ leicht, die ganzen Zusammenhänge zu verstehen und auch darüber zu diskutieren und zu sprechen. Anderen fällt es schwer, weil sie das einfach nicht behandelt haben oder nicht wissen. Wenn wir über irgendwas sprechen, verstehen sie das dann nicht, weil sie die Vorgeschichte nicht kennen. Ich würde es für mich persönlich als relativ leichtes Fach einstufen, obwohl man so viele Zusammenhänge verstehen muss.

Sw2: Ich würde sagen, dass ist so ein Mittelding. Es ist nicht so leicht, dass man nichts machen muss, dass man sofort alles versteht. Man muss sich schon etwas anstrengen. Ich vielleicht ein bisschen mehr, weil ich mich dafür nicht so interessiere, gerade so für Politik. Das ist einfach nicht so in meiner Freizeit, dass ich Nachrichten gucke. Es ist schon etwas schwerer.

Sm3: Wenn man ein gewisses Grundwissen hat, fällt es einem nicht schwer. Wir haben einige so grundlegende Fragen behandelt, da wusste ich schon Bescheid, das ist dann für mich relativ leicht, auch den anderen das zu vermitteln. Aber das ist, wie Sw2 schon gesagt hat, so ein Interessenkonflikt. Wenn man sich nicht dafür interessiert, würde mir das auch schwer fallen, weil man einfach keinen Bezug hat, kann man das nicht so wissen, arbeitet nicht so mit. Ich glaube, deshalb haben wir auch nicht so viel Tagespolitik behandelt, denn wenn wir das gemacht hätten, wäre das Interesse noch mehr gesunken von den Leuten, die sich nicht interessieren, weil sie dann überhaupt nichts mehr zu sagen hätten.

Worauf kommt es Lehrern an?

Sm1: Die Vermittlung des Wesentlichen. Dass man die Zusammenhänge versteht, dass man die Systeme versteht. Einfach, dass wir das verstehen und auch rückbezüglich dazu Stellung nehmen können. Dass wir auch beide Seiten kennen.

Sm4: Ich würde sagen, auch Lust darauf zu machen, dass man sich dafür interessiert. So anspornen, sich für was einzusetzen.

Sm3: Ich weiß nicht, ob ich da widersprechen muss. Frau X ist einfach sehr engagiert und sie ist auch sehr politisch aktiv. Und deshalb haben wir das auch so ansprechend behandelt und aufgebaut, dass jeder auch so ein bisschen Interesse daran zeigt. Wir hatten vorher einen Lehrer, wo wir nur auf Wirtschaft eingegangen sind. Wir haben wirklich zwei Jahre nur Wirtschaft behandelt und wirklich völlig abstrakt mit Marktverhalten, Preise, Nachfrage... Natürlich sollte man das behandeln, aber so lange, dass einem alles zum Halse raushängt, das fand ich dann sehr unattraktiv. Ich glaube, das ist sehr lehrerspezifisch. Ich glaube, jeder versucht so ein bisschen die grundlegenden Sachen zu vermitteln, was ich mir auch für mein späteres Leben mitnehmen kann, denn Politik sollte ja eigentlich fast jeden beschäftigen. Man sollte wählen gehen usw. Und ich glaube, das versuchen die Lehrer uns zu vermitteln. Und auch die Gesellschaft, wie sie so aufgebaut ist.

Sm4: Ich finde bei uns hat Politik einen hohen Stellenwert, auch in der Freizeit. Wir hatten jetzt zum Beispiel einen Austauschpartner aus Amerika und die haben sich noch kein einziges Mal irgendwie mit Politik beschäftigt, mit Wirtschaft vielleicht schon eher. Und auch in Australien – ich glaube schon, dass wir hier in Deutschland in der Schule ein hohes Niveau haben im Umgang mit der Politik.

Typischer PGW-Lehrertyp?

Sm3: Jeder Lehrer ist anders. Jeder Lehrer kann zwar alles, macht zwar alles, aber macht bestimmte Bereiche lieber als ein anderer Lehrer. Der eine macht halt mehr Wirtschaft und der andere, weil er politisch engagiert ist, macht halt mehr Politikthemen.

Sm5: Ich würde den typischen PGW-Lehrer als zeitungslisend beschreiben, weil Zeitung eigentlich fast jeder liest. Und das haben uns die PGW-Lehrer immer vermittelt, dass man das lesen soll. Es ist, glaube ich, ein wichtiges Medium neben Fernsehen und Internet, weil es viele Informationen bietet. Was ich mir wünschen würde ist, dass jeder PGW-Lehrer Initiative zeigt und auch mal mit den Schülern etwas macht. Denn wer PGW nur stur in der Klasse macht, der PGW-Lehrer erzählt was, wie es in der siebten und achten der Fall war, da schaltet einfach jeder ab. Und ich glaube, das ist ein bisschen schade. Da wird das Ziel des PGW-Unterrichts völlig verfehlt.

Welche Eigenschaften sind wichtig?

Sm3: Also politisch interessiert auf jeden Fall, ganz wichtig. Er muss sich einfach ein bisschen mit den Parteien auseinandersetzen und das den Leuten auch vermitteln. Dass er nicht nur auf Wirtschaft oder nur auf Soziales eingeht. Ich finde die Politik das Wichtigste und ich hoffe, dass das auch so bleibt – Sw2: und ich hoffe, dass es nicht so bleibt. –

Sm1: Es sollte selbst noch interessiert sein und nicht, weil er das schon ein paar Jahre macht, voll gelangweilt wirken, weil sonst die Schüler auch keine Lust mehr haben mitzumachen. Deswegen muss er ein bisschen Ansporn geben. Deswegen wäre es auch besser, wenn er noch politisch aktiv wäre.

Sm5: Er sollte auch Ahnung von allen Bereichen haben. Nicht so ein Spezialist, sondern so ein Rundumblick.

Welche Rolle spielt die persönliche politische Meinung des Lehrers?

Sm4: Ich würde sagen bei unserem letzten war das schon so ein bisschen... wie heißt denn das: alles was nicht seine Meinung war, war nichts wert. – Sw2: das kam mir auch so vor. –

Aber Frau X zum Beispiel ist da schon ganz gut drauf eingegangen, auch gar nicht immer Stellung genommen hat, sondern sich auch mal zurückgenommen hat, wenn da mal ein krasses Statement kam, dann okay und hat dann den nächsten drangenommen. Das fand ich eigentlich ganz gut. Ich finde schon, dass sie die eigene Meinung rausnehmen sollten, zumindest ein bisschen. Vielleicht mal Denkanstöße geben, wie sie das so sehen, aber die nicht einfach so durchboxen.

Sm3: Sie hat zumindest für ihre Partei nicht Propaganda betrieben und gesagt, ja die machen das so und besser. Ich finde, sie hat uns nicht ihre Meinung aufgezwungen, sondern sich schon eher zurückgehalten und nicht gesagt, das ist falsch oder das ist richtig – gibt es ja eigentlich auch nicht in der Politik.

Ideale Schüler?

S (mehrer): Sm5!

Sw2: Frau X mochte schon ein paar, die, die ziemlich interessiert waren, Interesse gezeigt haben für Politik und hat die dann auch drangenommen, dass die mal darüber was erzählen, was die anderen noch nicht wissen.

Sm5: Ich glaube, den idealen PGW-Schüler gibt es auch nicht, genau, wie es den idealen Lehrer nicht gibt. Man sollte einfach politisches Interesse haben. Meistens, wenn man politisches Interesse hat, steht man ja auch voll für eine Partei ein. Das ist kein Muss, aber dass man zumindest so eine Grundmeinung von etwas hat und sagt, okay, der Partei fühle ich mich am meisten zugeordnet. Er sollte auf jeden Fall debattenfreundlich sein, gerne und gut debattieren können, weil das ganz wichtig ist für den PGW-Unterricht. Und er sollte auf jeden Fall Zeitung und Internet lesen, sich informieren. Und einfach engagiert sein.

Sm1: ...den man immer in der Hinterhand haben kann, wenn keiner mehr was weiß.

Sm3: Was ich auch ganz cool fand: Beim Zeitungsprojekt hatte jeder eine Zeitung und dann konnte jeder auch so lesen, musste eigentlich auch jeder lesen und das fand ich ganz cool, weil es da nicht nur einige gab, die was wussten, sondern es hatten alle was dazu beizutragen, weil es ja auch in der Zeitung stand. Gerade solche Sachen, das regt auch dazu an, dass man im späteren Leben sich eine Zeitung kauft oder Tagesschau guckt.

Gelungener PGW-Unterricht?

Sm1: Dass er Interesse weckt bei den Schülern. Dass nicht alles so verstaubt ist, sondern dass sie sich dafür auch interessieren. Und dann sich weiter informieren und engagieren.

Sm3: Dass es ein interessantes Thema ist, für die spätere Laufbahn wichtig, sei es was allgemeines, weil da macht jeder mit. Da passt dann auch jeder auf, wenn vom Lehrer gesagt wird: Wahlrecht – da werdet ihr auf jeden Fall darauf zurückkommen, egal, ob ihr jetzt wählen geht oder nicht. Aber zumindest wisst ihr darüber Bescheid und das ist mir auch wichtig. Gruppenarbeit fand ich immer super. Dass man den anderen was präsentieren kann und eine Debatte gehört irgendwie auch dazu, sei es in der Gruppe oder im Plenum.

Sm4: Dass man am Ende denkt, oh, jetzt habe ich was Neues gelernt, was ich gut gebrauchen kann. Wo man sich zuhause noch mal was nachguckt. Dass man so rausgeht mit dem Gefühl, was Gutes gelernt zu haben.

Sw2: Wichtig ist, dass man es richtig versteht. Und das ist eigentlich das einzige Ziel. Ich glaube schon, dass das Themen sind, die wichtig sind, und wenn man die versteht, ist das immer gut.

Sm1: Man sollte aber auch das Interesse wecken und motivieren, auch nach der Schule sich damit auszukennen und sich weiterbilden. Auch für den Beruf, denn ohne so ein Vorwissen, wenn du nichts weißt, das kommt nicht so gut an.

Sm3: Also was ich als ideale PGW-Stunde empfunden habe, ist, wenn der Unterricht aufgehört hat, man nicht sitzenbleibt, aber in den Pausen miteinander gesprochen hat darüber, was hältst du davon, dass man noch weiter Diskussionen geführt hat. Ich glaube das ist so

eine Sache, dass vertieft dann richtig das Thema, und wenn das erreicht wurde, ist es auf jeden Falle eine gelungene PGW-Stunde.

7 PGW im Schulkontext

S (alle): [lachen] das ist wenig.

Sw2: Also in PGW hat sie uns schon gefragt, wollt ihr jetzt Europa lieber oder wollt ihr da ein Zeitungsprojekt machen, wollt ihr da Plakate machen.

Sm5: Also in PGW geht es, aber in den anderen Fächern, da kann man nichts mitentscheiden. Da machen die Lehrer das, was sie wollen, das, was im Lehrplan steht. Ich glaube, wenn man in Mathe fragen würde, wollt ihr Mathe machen, würden alle nein sagen. Im PGW-Unterricht durften wir am Anfang abstimmen, was wir in den zwei Jahren machen wollen und die haben wir dann nacheinander abgearbeitet. Und die Sachen, die uns nicht interessiert haben, haben wir nicht behandelt.

Sm3: Ich würde mir mehr Mitsprache wünschen. Denn bei den Lerndingern hätten wir weniger Zeit aufwenden können, denn das war verschwendete Zeit, da hat keiner was mitgenommen.

[Auf Themenkomplex 7 konnte wegen Zeitmangels nur knapp eingegangen werden.]

8 Feedback zum Gespräch

Sm3: Was fehlte am Unterricht, was hätten wir noch machen können? [MB: Wie würdest du die Frage beantworten?] – Ich fand eigentlich, dass wir alles behandelt haben. Nur international haben wir gar nicht behandelt: Nahost-Konflikt oder Irak, da sind wir gar nicht drauf eingegangen. Das haben wir jetzt in Erdkunde kurz gemacht. Und das ist eigentlich schade, denn das bewegt uns ja alle.

Sm1: Ja Außenpolitik wäre wichtig, ich hätte mir noch mehr über die UN gewünscht, Irak, die Krise in China, Wirtschaftswachstum.

Sm3: Das haben wir zum Teil in Erdkunde gemacht, Krisenherde und so, aber das haben wir nur einmal kurz angeschnitten.

4. Curriculumentwicklung:

Zur Tradition des Unterrichtsfaches Politischer Bildung an Hamburger Gymnasien seit 1957

Tilman Grammes

Die Vorgeschichte

„Politische Bildung" in Hamburg

Ein Erfolg unermüdlicher Arbeit der CDU

Die unablässigen Bemühungen der Hamburger CDU, den politischen Bildungsunterricht in allen höheren Klassen der gemeinbildenden Schulen zum ordentlichen Lehrfach zu machen, hat zu einem wesentlichen Teilerfolg gegen den zähen Widerstand der Schulbehörde und der SPD geführt.

Auf einen Offenen Brief, den der Landesvorsitzende der Jungen Union, Bürgerschaftsabgeordneter Dietrich Rollmann, an den Präses der Schulbehörde, Senator Landahl, gerichtet hatte, antwortete dieser u. a.: „In der Studentafel, die zu Ostern 1960 wirksam werden soll, ist vorgesehen, daß in den 13. Klassen der Gymnasien und in den 10. Klassen der Gymnasien und Mittelschulen der politischen Bildung zwei besondere Stunden zugewiesen werden. In der Oberstufe der Volksschulen wird es vorerst bei der Durchdringung des gesamten Unterrichts mit politischen Fragen bleiben müssen. Die meisten dieser Schüler werden in der Berufsschule an dem dort bereits pflichtmäßigen Unterricht in politischer Bildung teilnehmen."

Diese Entscheidung des Senators Landahl hat eine lange Vorgeschichte. Bereits im Jahre 1955 richtete die Bürgerschaftsfraktion des damaligen Hamburgblocks (CDU/FDP/DP) eine Große Anfrage an den Senat wegen der Staatsbürgerkunde in den Schulen. Der damalige Präses der Schulbehörde gab eine ausweichende Antwort. Im Jahre 1958 wurde einem entsprechenden Antrag der FDP, der von der CDU unterstützt wurde, ein Begräbnis im Schulausschuß bereitet, zumal die FDP dort ihren eigenen Antrag fallen ließ. Es kam nur nach sehr kritischen Ausführungen des CDU-Abgeordneten Albrecht — zu einer allgemein gehaltenen EntschlieÙung.

Im Juni 1959 veranstaltete die Junge Union mit Vertretern des Schülerparlaments und der Schülermitverwaltung eine Wochenendtagung über Fragen staatsbürgerlicher Bildung in Schulen.

Auf Grund des Ergebnisses dieser Tagung appellierte die Junge Union an Senat und Bürgerschaft, „an allen Hamburger Schulen ein besonderes staatsbürgerkundliches Unterrichtsfach mit wenigstens zwei Wochenstunden einzuführen. In der durch den Zweiten Bürgermeister Engelhard (FDP) erteilten Antwort des Senats kam die „Befürchtung“ der Schulbehörde zum Ausdruck, daß bei einem selbständigen Unterrichtsfach „der eigentliche Sinn der politischen Erziehung beeinträchtigt würde“.

Im September 1959 erklärte das Hamburger Schülerparlament in einer nahezu einstimmig angenommenen EntschlieÙung, daß die „politische Bildung unbedingt in einem Fach ihren Platz haben und die Leistung auch in einer Zensur, die von der persönlichen Meinung des Schülers nicht beeinflußt werden darf, ihren Niederschlag finden soll“. Daraufhin wandte sich Dietrich Rollmann in dem eingangs erwähnten Offenen Brief an den Senator Landahl. Darin heißt es: „Ich glaube, Herr Senator, daß der immer wieder zutage getretene niedrige Wissensstand und das oftmals kaum bestehende Gefühl für die Werte unseres demokratischen und sozialen Rechtsstaates in der Hamburger Schülerschaft uns einfach dazu zwingen, neben das, was bisher an den Schulen im gesamten Unterricht und in politischen Arbeitsgemeinschaften in dieser Richtung geleistet worden ist, nun wirklich ein eigenes Lehrfach ‚Politische Bildung‘ zu stellen.“

Der Erfolg war die positive Antwort des Senators, durch die das Eis nun endlich gebrochen zu sein scheint.

Quelle: Union in Deutschland. INFORMATIONSDIENST der Christlich-Demokratischen und Christlich-Sozialen Union. Bonn, 13. Jahrgang, Nr. 41, 15. Oktober 1959

www.kas.de/wf/doc/kas_24657-544-1-30.pdf?110826092144

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG
SCHULBEHÖRDE

LEHRPLÄNE FÜR DAS GYMNASIUM

(Klassen 5 — 13)



Hamburg

1968

SOZIALKUNDE

Klasse 10

Allgemeines

Im Sozialkundeunterricht der Klasse 10 werden Tatsachen und Probleme aus dem Bereich der Politik, der Wirtschaft, der Gesellschaft und des Rechts behandelt. In einer Grundorientierung sollen dem Schüler die komplexen Zusammenhänge in der heutigen Gesellschaft, vornehmlich der Bundesrepublik Deutschland, besser durchschaubar gemacht werden. Der Schüler soll lernen, sich Informationen aus den vier genannten Bereichen selbständig zu verschaffen und sie sachgerecht zu verarbeiten; so kann er die Grundlagen für ein eigenes Urteil gewinnen.

Zu Beginn des Schuljahres stellt der Lehrer in Zusammenarbeit mit den Schülern einen Unterrichtsplan auf. Die Behandlung der mit römischen und arabischen Ziffern versehenen Gegenstände und die Kenntnis der angegebenen Grundbegriffe ist verbindlich. Die aufgeführten Stichworte und Stundenzahlen sind als Hinweise und Anhalt gedacht. Die Reihenfolge der Behandlung ist freigestellt.

Der Lehrer wählt die der jeweiligen Klasse gemäße Unterrichtsform. Dem didaktischen Ziel der Sozialkunde dienen diejenigen Methoden am besten, die die Selbständigkeit des Schülers fördern: Unterrichtsgespräch, Diskussion, Gruppenarbeit.

Es ist ratsam, von den vorhandenen Vorstellungen der Schüler auszugehen. Der Unterricht klärt, erweitert und ordnet sie. Kenntnis der Institutionen und ihrer Funktionen ist wichtig, aber nicht Ziel oder Hauptinhalt des Unterrichts. Es empfiehlt sich, nicht eine Reihe einzelner Einrichtungen oder Probleme nacheinander isoliert zu behandeln, sondern solche Sachverhalte aufzusuchen, in denen sich das funktionale Zusammenspiel mehrerer Einrichtungen, das Gegenüber von Interessen, die Verknüpfung von Sachproblemen usw. untersuchen lassen. Die Tagespolitik kann Stoffe liefern, die der Veranschaulichung dienen, sie darf den Unterricht aber keinesfalls beherrschen.

Stoffplan

I. *Die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland* (etwa 15 Stunden)

Der Schüler soll ein klares Bild von Verfassung und Verfassungswirklichkeit der Bundesrepublik Deutschland gewinnen. Reine Institutionskunde und harmonisierende Betrachtung sind zu vermeiden, die politischen Einflußmöglichkeiten des einzelnen Staatsbürgers in realistischer Einschätzung zu berücksichtigen.

1. *Die Grundrechte*

Die Grundrechte und ihre Grenzen, ihre Gefährdung und Sicherung

Das Bundesverfassungsgericht, die Unabhängigkeit der Richter

2. *Die Legitimierung der Machtausübung im modernen Parteienstaat*

Repräsentative Demokratie

Die Parteien, ihre Funktion in der politischen Willensbildung, ihr innerer Aufbau

Die Wahl: das Wahlsystem, die Auswahl der Kandidaten, der Wahlkampf, der Wahlvorgang

Politische Meinungsbildung: die Massenkommunikationsmittel, Meinungsbeflussung

3. *Die Ausübung und Kontrolle der Macht*

Das parlamentarische Regierungssystem: Regierungsbildung, Regierung und Regierungsparteien, die Opposition; das konstruktive Mißtrauensvotum

Die Bundesregierung: Richtlinienkompetenz des Kanzlers und Kabinettsystem; ausübende Gewalt: Leitung der Verwaltung, Außenpolitik, Wehrpolitik, Gesetzesvorbereitung, Verordnungsrecht; der Einfluß der Verbände

Der Bundestag: Plenum und Ausschüsse; die Gesetzgebung, der Haushalt; die Kontrollfunktion: parlamentarisches Fragerecht, Untersuchungsausschüsse, der Wehrbeauftragte; die Notwendigkeit der Opposition

Der Bundesrat

Der Bundespräsident

Grundbegriffe:

Rechtsstaatlichkeit

Sozialstaatlichkeit

Grundrechte

Volkssouveränität

Machtstreuung und -kontrolle

Parlamentarisches Regierungssystem

Mehrparteienprinzip

Gesetzmäßigkeit der Verwaltung

Unabhängigkeit der Richter

II. Die Wirtschaft (etwa 15 Stunden)

Der Schüler soll einen Einblick in das heutige Wirtschaftsleben erhalten. Die Wechselwirkung von Wirtschaft und Politik sowie Konfliktsituationen sind besonders zu berücksichtigen.

1. Das Sozialprodukt

Quellen des Einkommens: Lohn und Gehalt, Kapitalzins, Bodenrente, Gewinn

Verteilung des Einkommens

Verwendung des Einkommens: Konsum, Sparen, Investieren, Staatsverbrauch

2. Der Wirtschaftskreislauf und das wirtschaftliche Wachstum

Das Marktgeschehen: Angebot und Nachfrage, Preis und Kosten

Die Marktformen: Wettbewerb, Kartell, Oligopol, Monopol

Der Kreislauf zwischen privaten Haushalten, Unternehmungen, Staat und Außenwirtschaft; Handels- und Zahlungsbilanz

Das Geld, Inflation und Deflation

Konjunktur und Krise

3. *Die Träger der wirtschaftlichen Entscheidungen*

Unternehmer, Aktionäre, Manager

Der selbständige Mittelstand: Händler, Handwerker, Bauern

Arbeitnehmer und Gewerkschaften

Der Staat, sein wirtschaftspolitisches Instrumentarium: Haushalt, Steuern, Subventionen; die europäische Marktordnung; die Bundesbank

Der Konsument: Konsumwahl und Wirtschaftswerbung

Wirtschaftspolitische Zielvorstellungen: Wirtschaftswachstum, Vollbeschäftigung, Geldwertstabilität, außenwirtschaftliches Gleichgewicht, gerechte Verteilung

4. *Die staatliche Sozialpolitik*

Die soziale Sicherung des einzelnen: private Vorsorge, Sozialversicherung; Vermögensbildung

Grundbegriffe:

Sozialprodukt

Gewinn

Investition

Wirtschaftskreislauf

Konjunktur

Inflation

Mitbestimmung

Sozialversicherung

III. *Soziale und rechtliche Formen menschlichen Zusammenlebens* (etwa 10 Stunden)

Die Unterrichtseinheit soll dem Schüler helfen, seine Stellung in der sozialen Umwelt und die dort wirkenden Kräfte und Wertvorstellungen zu verstehen. Der Schüler soll erkennen, wie die Menschen einzelne Fragen ihres Zusammenlebens durch das Recht regeln.

1. *Die soziale Schichtung*

Ursachen und Merkmale

2. *Das Individuum und die Gesellschaft*

Seine Stellung in der Familie, in der Arbeitsstätte und in anderen gesellschaftlichen Bereichen; soziale Bedingtheiten; Konformismus und Nonkonformismus

3. *Vorurteile*

Ihre Funktion; ihre politische Bedeutsamkeit: z. B. Antisemitismus, Rassendiskriminierung, Klischeevorstellungen von anderen Nationen

4. *Konvention — Sitte — Recht*

z. B. soziale Bedingungen, moralische und rechtliche Normen für das Sexualverhalten

5. *Die Rechtsprechung*

Ziviljustiz und Strafjustiz, Verwaltungsgerichtsbarkeit, die übrigen Zweige der Rechtsprechung; Prozeßordnung, Rechtsmittel: Berufung und Revision; Strafzwecke, Strafvollzug

6. *Rechtssicherheit*

als Prinzip von Gesetzgebung und Rechtsprechung; ihre mögliche Konkurrenz zur materiellen Gerechtigkeit im Einzelfall

Grundbegriffe:

Soziale Schichtung

Vorurteil

Gesetz

Zivil- und Strafrecht

Rechtssicherheit

IV. *Die DDR* (etwa 10 Stunden)

Der Schüler soll Einblicke in die politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse in der DDR gewinnen. In der Gegenüberstellung mit Einsichten, die in anderen Unterrichtseinheiten gewonnen wurden, soll er Merkmale und Wesen ihres Herrschaftssystems erkennen.

1. *Das Regierungssystem*

Die führende Rolle der SED und ihre ideologische Begründung; Nationale Front

Volkswahlen: Kandidatenaufstellung, Einheitsliste, Wahlvorgang

Partei und Staat: Politbüro, ZK-Sekretariat, ZK-Plenum, Parteitag; Staatsrat, Ministerrat, Volkskammer; das Verhältnis der Parteigremien zu den Organen des Staatsapparates

Die Forderung nach der Parteilichkeit der Justiz

2. *Partei, Staat und Gesellschaft*

Die Massenorganisationen und ihre Funktion: FDGB, FDJ, GST; Betriebsparteiorganisation; die Lenkung der Berufswahl; Schule und Universität; Massenmedien

3. *Die Wirtschaft*

Planung und Lenkung der Wirtschaft; Dezentralisierung

Die politische Entscheidung über die wirtschaftlichen Prioritäten

Sozialisierung (VEB, HO), Kollektivierung (LPG, PGH)

Grundbegriffe:

„Sozialistischer Staat deutscher Nation“

Aufbau des Sozialismus

Parteilichkeit

Planwirtschaft

V. *Gegenwartsprobleme der Weltpolitik* (etwa 5 Stunden)

Während der Geschichtsunterricht in Klasse 10 die geschichtliche Entwicklung bis zur Gegenwart behandelt, erörtert der Sozialkundeunterricht einige wenige bestimmende Probleme und Erscheinungen unserer Zeit. Er geht dabei von der gegenwärtigen Lage aus.

1. *Entwicklungsländer*

Wirtschaftliche, soziale und politische Probleme, dargestellt am Beispiel eines Landes

oder

2. *Die Sicherung des Weltfriedens*

Die Vereinten Nationen, Vollversammlung, Weltsicherheitsrat; Atomwaffen und Abrüstung

Richtlinien und Lehrpläne

Band III

Beobachtungsstufe des Gymnasiums

(Kl. 5 – 6)

Gymnasium

(Kl. 7 – 10)

Inhalt	Kennziffer
Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht auf der Beobachtungsstufe	32/33.0.00
Studentafel Beobachtungsstufe	
Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht im Gymnasium (Kl. 7–10)	44.0.00
Studentafel Gymnasium (Kl. 7–10)	
Deutsch (Beob. St.)	32/33.1.00
Deutsch (Gy. Kl. 7–10)	44.1.00
Erdkunde	33/44.2.10
Geschichte	33/44.2.20
Sozialkunde/Politik	44.2.30
Englisch (Beob. St.)	33.3.10
Englisch (Gy. Kl. 7–10)	44.3.10
Französisch (2. Fremdsprache)	44.3.20
Russisch (2. Fremdsprache)	44.3.40
Latein (2. Fremdsprache)	44.3.50
Mathematik	33/44.4.00
Biologie	33/44.5.10
Physik (Beob. St.)	32/33.5.20
Physik (Gy. Kl. 7–10)	44.5.20
Chemie	44.5.30
Technik (Beob. St.)	33.6.10
Bildende Kunst	33/44.8.10
Musik	33/44.8.20
Darstellendes Spiel (abgedruckt in Bd. I)	24/32/33.8.30
Darstellendes Spiel	42/43/44.8.30
Sport	32/33/42/43/44.9.00
Religion (Beob. St.)	32/33.10.00
Religion (Gy. Kl. 9–10)	44.10.00

Lehrplan

Sozialkunde

in den Klassen 9 und 10 des Gymnasiums

Zuständiges Referat: S 221/3

Referent: Joachim Pragal, Amt für Schule

Lehrplanausschuß

Hartmut Roß, Studienseminar

Helga Hufschmidt, Studienseminar

Wolfgang Kühne, Heinrich-Hertz-Gymnasium

Gisela Sachse, Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium

Dina Schwibbe, Gymnasium Alstertal

Günter Warnecke, Alexander-von-Humboldt-Gymnasium

Wolfgang Zielonka, Gymnasium Billstedt

I n h a l t s ü b e r s i c h t

A Richtlinien

- 1 *Zur Didaktik*
- 1.1 Allgemeine Hinweise
- 1.2 Ziele des Sozialkundeunterrichts
- 1.3 Ziele zur Gesprächsteilnahme und Gesprächsleitung
- 1.4 Ziele zu den Lernbereichen Wirtschaft, Sozialisation, öffentliche Aufgaben und Entscheidungen, internationale Beziehungen
- 2 *Zur Unterrichtsgestaltung*

B Inhalte

Bemerkungen zu den Themen

Klasse 9

Probleme der Kommunikation

- 1 Vorurteile und Informationsverarbeitung 10 Std.
- 2 Presse, Fernsehen und Meinungsbildung 10 Std.

Probleme der Wirtschaftspolitik

- 3 Markt, Marktmacht und Preisbildung 15 Std.
- 4 Einkommens- und Vermögensverteilung in der BRD 15 Std.

Klasse 10

Probleme der Sozialpolitik

- 5 Chancengleichheit 15 Std.
- 6 *Öffentliche Aufgaben und Entscheidungen* 25 Std.

Themen zur Wahl:

- Verkehr im Ballungsraum
- Bodenpolitik, Stadtplanung, Sanierung
- Kommunale Wirtschaftsförderung
- Umweltschutz
- Wohnen und Mieten
- Freizeit
- Gesundheits- und Sozialwesen
- Kommunale Bildungspolitik
- Demokratisierung der kommunalen Institutionen
- Verwaltungsgerichte und Verwaltungsrecht

- 7 *Probleme internationaler Beziehungen der BRD* 15 Std.

- 8 *Sonderthema:*
Wahlen 10 Std.

Das Thema sollte unterrichtet werden, wenn eine Wahl stattfindet.

A Richtlinien

1 Zur Didaktik

1.1 Allgemeine Hinweise

Ziele und Themen für das Fach Sozialkunde stehen im Zusammenhang mit folgenden Überlegungen:

- 1.1.1 Die Auswahl der Themen ist bezogen auf die individuelle und soziale Situation des *Schülers* in Schule und Elternhaus. Das Thema „Chancengleichheit“ z. B. berücksichtigt durch die Behandlung von Fragen der Schule und der Familie die unmittelbaren Erfahrungen, die die Schüler im engeren Kreis ihrer Lebensbeziehungen gemacht haben und machen. Andere Themenangebote wie „Verkehr in Ballungsräumen“ (vgl. Abschnitt 6) sind aufgenommen, weil die Schüler bereits mit gesellschaftlichen Einrichtungen, Vorgängen und Problemen in Berührung gekommen sind, die über das Leben in überschaubaren Gruppen hinausgehen und die in ihrer Komplexität bewußt gemacht werden müssen.

Der Schüler versucht, seinen Standort in der Gegenwart und in der Gesellschaft zu finden und damit seinem Bedürfnis nach Selbstbestimmung nachzukommen. Der Politikunterricht kann dem Schüler dazu Hilfen geben, indem er nicht nur bestimmte thematische Angebote macht, sondern auch kontroverse Standpunkte und deren Begründungszusammenhänge behandelt und den Schüler auf diese Weise zu einem – von der Meinung des Lehrers unabhängigen – selbständigen Urteil befähigt.

Die Erziehung zur Selbständigkeit schließt ein, die Schüler zunehmend auf Inhalte und den Ablauf des Unterrichts Einfluß nehmen zu lassen. Die Lernziele legen zwar einen Rahmen fest, es können in diesem Rahmen jedoch unterschiedliche Einzelthemen behandelt werden, die von Lehrer und Schülern gemeinsam festgelegt werden können. Bei der Erfüllung dieser Aufgaben ergeben sich Möglichkeiten, demokratisches Verhalten zu üben.

- 1.1.2 Eine *demokratische Gesellschaft* mit komplizierter Struktur muß dafür sorgen, daß die Menschen in ihr mit Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgestattet werden, die ihnen selbständiges Handeln und Urteilen ermöglichen. Der Unterricht in Sozialkunde behandelt daher Tatsachen und Probleme aus dem Bereich der Politik, der Wirtschaft, der Gesellschaft und des Rechts. In einer Grundorientierung sollen dem Schüler die komplexen Zusammenhänge der heutigen Gesellschaft, vornehmlich der Bundesrepublik Deutschland besser durchschaubar gemacht werden.

Darüber hinaus soll der Schüler zunehmend zu politischem Verhalten befähigt werden, er soll insbesondere in der Lage sein, sich von der Bereitschaft zur Kooperation, zum Kompromiß, zur Solidarität, zur Verantwortung leiten zu lassen. Dies ist nur möglich, wenn die Notwendigkeit dieses Verhaltens gesehen (kognitiver Bezug) und die emotionale Disposition zu diesem Verhalten angestrebt wird (affektiver Bezug). Die Ziele und Themen versuchen, die Erwartungen an die Analysierfähigkeit und das politische Verhalten der Schüler auszudrücken.

Gesellschafts- und wirtschaftspolitische Probleme sind komplex. Sie müssen in ihrer Komplexität aufgesucht werden, wenn sie verstanden und beurteilt werden sollen. Der Unterricht behandelt daher zunehmend Projekte. Das kommt besonders im Abschnitt „Öffentliche Aufgaben und Entscheidungen“ zum Ausdruck.

Gesellschaftliches Leben setzt einen Konsensus über Normen voraus. Eine demokratische Gesellschaft ist einerseits auf die Beteiligung vieler Gruppen bei der Normenfestlegung angewiesen, andererseits muß sie jeden einzelnen auf Normen festlegen können. Der Unterricht fördert das Nachdenken über Normen und die Orientierung an Normen.

Die Ziele des Politikunterrichts sind in dem folgenden Wertrahmen, der durch das Grundgesetz gegeben ist, zu sehen:

Die Grundrechte selbst, das Rechts- und Sozialstaatsprinzip, die Teilung von Gewalten, das Prinzip der Kontrolle von Machträgern, das Prinzip der Repräsentation sowie die Legitimierung von Herrschaft durch das Volk und auf Zeit gewählte Repräsentanten. Die Schüler sollen zur Bereitschaft geführt werden, diese Prinzipien in der Gesellschaft zu vertreten und zu entfalten.

- 1.1.3 *Wissenschafts-*orientierung wird dadurch hergestellt, daß Fakten, Methoden und Ergebnisse des Unterrichts trotz Elementarisierung wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechen und daß in den Zielen und bei der Strukturierung der Lerninhalte Fachaspekte verschiedener Wissenschaften zum Ausdruck kommen. Im Gegensatz zur Oberstufe, in der Kenntnisse und Reflexion über fachwissenschaftliche Zusammenhänge zu akzentuieren sind, ist der Unterricht in den Klassen 9 und 10 stärker an der Erziehung zu demokratischem Verhalten und zu demokratischen Werten, an politischem Verständnis, an Klärung von Begriffen und Darstellung thematischer Zusammenhänge orientiert.

Der Unterricht wird bestimmt durch das didaktische Prinzip des kontroversen Denkens. Das bedeutet allgemein, daß Situationen aufgesucht werden, in denen verschiedene Ansichten und Interessen aufeinander treffen. Das kann bei einem öffentlich umstrittenen Ereignis, bei unterschiedlicher wissenschaftlicher Beurteilung eines Problems geschehen. Die Lernziele versuchen, u. a. durch den Hinweis auf mögliche Alternativen den Ansatz des kontroversen Denkens ernst zu nehmen. Die Kontroverse ist kein Selbstzweck. Sie ist didaktisches und methodisches Mittel, um einen interessanten und realitätsnahen Unterricht zu gestalten. Die Kontroverse muß immer im Zusammenhang mit ihrer Lösungsmöglichkeit gesehen werden. Ziel aller Betrachtung und Analyse von Konflikten ist es, den Bestand der demokratischen Gesellschaft und ihre Weiterentwicklung in Richtung auf Zunahme der Beteiligungs- und Freiheitsrechte für jeden einzelnen zu sichern.

1.2 Ziele des Sozialkundeunterrichts

1. Erkennen der gegenseitigen Abhängigkeit von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik.
2. Einsicht in die geschichtliche Bedingtheit politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Erscheinungen.
3. Einsicht in die Interessen und Ideologiebezogenheit aller politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zielvorstellungen.
4. Politisches Handeln auf Grund der Zielvorstellungen des Handelnden, der in der Gesellschaft gültigen Normen und der gegebenen Bedingungen beurteilen.
5. Über Normen politischer Systeme reflektieren.
6. Fähigkeit zur Materialbeschaffung und Auswertung.
7. Fähigkeit, Informationen der Massenmedien zu sammeln, zu vergleichen, auszuwerten und versuchsweise kritisch zu analysieren.

8. Fähigkeit zu altersgerechten kritischen Erörterungen politischer Zusammenhänge und zu ihrer mündlichen und schriftlichen Darstellung.
9. Interesse an Informationen.
Bereitschaft und Fähigkeit zu engagiertem demokratischen Verhalten bei Anerkennung der grundsätzlichen Wertentscheidungen des Grundgesetzes.
10. Bereitschaft und Fähigkeit, sich der Abhängigkeit des eigenen Urteils von Beeinflussungen verschiedener Art bewußt zu werden.
11. Bereitschaft und Fähigkeit zu sachlicher und kritischer Auseinandersetzung.
12. Bereitschaft und Fähigkeit, den Andersdenkenden anzuhören, ohne Affekte sich auf ihn einzulassen und seine Denkvoraussetzungen zu verstehen.
13. Bereitschaft und Fähigkeit, einen eigenen Standpunkt einzunehmen und sich für ihn, auch in Konflikt mit anderen, zu engagieren.
14. Bereitschaft und Fähigkeit, in geregelte Kommunikationen einzuwilligen und sich gegebenenfalls anzupassen.
15. Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation und zu Gruppenentscheidungen.
16. Bereitschaft, selbst initiativ zu sein.
17. Bereitschaft und Fähigkeit in dem Bereich, der dem Jugendlichen zugänglich ist, politische Lösungsmöglichkeiten mitzusuchen und bei ihrer Verwirklichung mitzumachen.
18. Fähigkeit und Bereitschaft, eigene Interessen und die Interessen anderer zu erkennen.
19. Schwächere in ihrer gesellschaftlichen Situation verstehen und ihre Interessen mit wahrnehmen.

1.3 **Ziele zur Gesprächsteilnahme und Gesprächsleitung**

Diese Ziele gelten für alle Fächer, haben jedoch besondere Bedeutung für den sozialkundlichen Bereich.

1.3.1 Die Schüler sollen zur Teilnahme an Gesprächen folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben:

Einstellung:

- Sachlichkeit in der Begegnung mit dem Gesprächspartner
- Vermeidung von Mißverständnissen durch klare, wenn möglich, anschauliche Ausdrucksweise
- Überprüfung der Möglichkeit eines Kompromisses

Vorbereitung auf die Teilnahme am Gespräch:

- Einarbeiten in den Stoff
- Feststellen von Wissenslücken
- Reflexion über abbaufähige Vorurteile, Auffinden ihrer Ursachen
- Klärung unabdingbarer eigener Standpunkte
- Begründung dieser Standpunkte und Darlegung der ihnen zugrunde liegenden Wertentscheidungen

Eingreifen in ein Gespräch:

- Stichwortartiges Festhalten der Argumente
- Konzentration auf einige wesentliche Punkte
- Gesichtspunkte für die Argumentation
- Schlüssigkeit und Logik

44.2.30

Sozialkunde/Politik

6

- Brauchbarkeit der vorzubringenden Vergleiche
- Schlüssigkeit der eigenen Folgerungen
- Mögliche Einwände anderer Gesprächsteilnehmer
- Anordnung der Argumente nach ihrer Bedeutung
- Unterschiedliche normative Voraussetzungen aufdecken
- Verhältnis von Wortwahl, Syntax, Wahl der Beispiele, Auswahl und Anordnung der Fakten einerseits und Absichten des Sprechenden andererseits
- Wirkung des Gesagten

1.3.2 Die Schüler sollen folgende Fähigkeiten zur Leitung eines Gesprächs erwerben:

Vorbereitung auf die Leitung eines Gesprächs

- Einarbeitung in den Stoff
- Vorbereitung der Eröffnung des Gesprächs
- Skizzierung des möglichen Gesprächsverlaufs mit Varianten
- Vorbereitung von Teilen der Zusammenfassung am Schluß

Leitung des Gesprächs

- Eröffnung des Gesprächs
- Anstoß des Gesprächs
 - bei fehlenden Wortmeldungen durch Hervorheben eines besonderen Aspekts des Themas, Provozieren der Gesprächsteilnehmer durch zum Widerspruch reizende Thesen
 - bei unklaren Gesprächsbeiträgen durch Rückfragen, Verdeutlichung von Gesprächsbeiträgen
- Zwischenzusammenfassungen von
 - Teilergebnissen des Gesprächs
 - verschiedenartigen Gesprächsbeiträgen nach Sachbereichen
 - gegenteiligen Ansichten
- Schlußzusammenfassung
 - Feststellung von Übereinstimmungen
 - Herausstellung strittiger Fragen
 - Hinweis auf offene Fragen
- Äußere Ordnung des Gesprächs
 - Ordnung der Wortmeldungen
 - Worterteilung in der Reihenfolge der Wortmeldungen
 - Bitte um Zurückhaltung von Gesprächsbeiträgen ohne Themenbezug
- Einhaltung der Redezeit
 - Hinweis auf Überschreitung der Redezeit
 - Verlängerung der Redezeit mit Zustimmung der Gesprächsteilnehmer
 - Wortentzug
- Abweisung unsachlicher Angriffe
 - Ermahnung
 - Ordnungsruf
 - Ausschluß

Zurückhaltung des Gesprächsleiters mit eigenen Gesprächsbeiträgen

1.4 **Ziele zu den Lernbereichen Wirtschaft, Sozialisation, öffentliche Aufgaben und Entscheidungen, internationale Beziehungen**

Lernbereich Wirtschaft

1. Grundlegende konkurrierende Zielvorstellungen in unserer Wirtschaft, die sich aus gegensätzlichen Interessen ergeben, erkennen:
z. B. a) Arbeitnehmer und Arbeitgeber
b) Konsumenten und Unternehmer
2. Einige wirtschaftspolitische Maßnahmen und Vorschläge von Bundesbank, Regierung und Parteien verstehen und beurteilen, welche Ziele mit diesen Maßnahmen erreicht werden sollen und können und danach fragen, welche Auswirkungen diese Maßnahmen haben.
3. Methoden zur Durchsetzung wirtschaftlicher Interessen kennen und beurteilen, ob sie verfassungs- und gesetzeskonform sind.
4. Die Ziele der im Wirtschaftsleben beteiligten Gruppen erörtern, Interessenkollisionen erkennen und deren ökonomische und politische Bedeutung für die Gesellschaft untersuchen.
5. Eigene oder antizipierte wirtschaftliche Interessen entdecken, die Problematik ihrer Durchsetzung erkennen.
6. Lösungsvorschläge zu wirtschaftspolitischen Streitfragen kennen.
7. Lernen, daß die Verwirklichung des Sozialstaatspostulats unserer Verfassung im Vergleich zu anderen westlichen Ländern weit fortgeschritten ist und u. a. daran zu messen ist, inwieweit soziale Ungleichheit durch soziale und wirtschaftliche Reformen vermindert wurde und vermindert wird.
8. Kenntnis von Problemen der Informationsbeschaffung und der Aufstellung und Interpretation von Statistiken.
9. Bereitschaft und Fähigkeit, das eigene Wirtschaftsverhalten rationaler Steuerung zu unterwerfen.

Lernbereich Sozialisation

10. Lernen, daß Sozialisationsformen historisch bedingt und veränderbar sind.
11. Normen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen erkennen und im Zusammenhang mit Konflikten erörtern.
12. Den Zusammenhang zwischen Wertorientierung, Interessenstandpunkt und Sachaussage (Ideologiekritik) an Beispielen erörtern.
13. Abhängigkeiten zwischen Schichtzugehörigkeit und Sozialisation erkennen. Reformvorschläge zur Beeinflussung von Sozialisationsabläufen unter verschiedenen Gesichtspunkten z. B. Chancengleichheit, Selbstverwirklichung kritisch beurteilen.
14. Verschiedene Differenzierungsmerkmale von Gesellschaft wie Schicht und Klasse erkennen und Interessen zuordnen.
15. Eigene Interessen, Bedürfnisse und Rollen erkennen und gegen die anderer abgrenzen.
16. Die eigene soziale Lage in der Gesellschaft begreifen.
17. Entstehungsweisen von Vorurteilen untersuchen. Ihre Folgen erkennen und die Bereitschaft wecken, für das Zusammenleben gesellschaftlicher Gruppen gefährlichen Vorurteilen zu begegnen.

18. Versuche der Steuerung des öffentlichen Bewußtseins erkennen und beurteilen.
19. Bereitschaft und Fähigkeit, sich trotz geforderter Anpassung und trotz der Einsicht in die Notwendigkeit von Anpassung abweichend zu verhalten.
20. Bereitschaft und Fähigkeit, Kritik auch an sich selbst zu üben.

Lernbereich Öffentliche Aufgaben und Entscheidungen

21. Erkennen, daß Macht ein notwendiges Mittel für den Aufbau und die Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Einrichtungen, sowie für die Initiierung gesellschaftlicher Prozesse ist.
22. Herrschaft als beauftragte Machtausübung verstehen, die durch gewählte Vertreter des Volkes oder im Falle von Selbstverwaltung durch Vertreter der Betroffenen oder die Betroffenen selbst zu legitimieren und zu kontrollieren ist.
23. Kontrolle von Macht und Herrschaft als Voraussetzungen für Freiheit und Gleichberechtigung erkennen, verstehen, daß es zu deren weiterer Ausprägung des Abbaus von funktional nicht begründbarer Herrschaft bedarf.
24. Die Herrschaftsform der parlamentarischen Demokratie in institutionellen Ausformungen und in ihren möglichen Entwicklungstendenzen kennen und beurteilen.
25. Erkennen, daß die Sicherung der Demokratie nicht nur von deren institutionellen und verfassungsrechtlichen Verankerungen abhängig ist, sondern auch vom politischen Bewußtsein der Bevölkerung.
26. An ausgewählten Beispielen den Unterschied zwischen Verfassungsrecht und Verfassungswirklichkeit erkennen.
27. Zielsetzungen öffentlicher Maßnahmen und Entscheidungen in Beziehung setzen zu Auswirkungen dieser Maßnahmen.
28. Legale Formen des Konfliktaustrags zwischen Parteien, Verbänden usw. kennen und von anderen, nicht legalen Formen unterscheiden können. Methoden der Auseinandersetzung daraufhin befragen, welche Gruppen bevorteilt oder benachteiligt werden und wie sie im Interesse anderer Gruppen zu beurteilen sind.
29. Verschiedene Formen der Einflußnahme von Interessengruppen auf Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben kennenlernen.
30. Erkennen, daß die Erfüllung öffentlicher Aufgaben abhängig ist von der Höhe des Sozialprodukts und vom Anteil des Staates an ihm.
31. Eigene Chancen zur Einflußnahme auf öffentliche Entscheidungsprozesse z. B. durch Zusammenschluß zu Gruppen sehen und bei realistischer Einschätzung wahrnehmen.
32. Wichtige Medien unserer Gesellschaft kennen und auf ihre politische Ausrichtung befragen und Medien vor dem Hintergrund des Rechts auf freie Meinungsbildung beurteilen.
33. Im Grundgesetz und in Gesetzen verankerte Rechte kennen und verantwortungsbewußt wahrnehmen können. Wichtige Institutionen des Rechtsstaats mit ihren Aufgaben kennen und verstehen.
- 33 a. Die Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit und Sozialstaatlichkeit als oberste Verfassungsnormen an Beispielen verstehen lernen und erkennen, daß die Rechtsetzung daran gebunden ist.
34. Einige Kriterien des Rechtsstaates, wie z. B. Trennung der Staatsgewalt in mehrere Funktionsbereiche, Gewähr persönlicher Grundrechte (Gleich-

heit, Freizügigkeit, Meinungsfreiheit, Versammlungsfreiheit, Verhältnismäßigkeit der Mittel) verstehen.

35. Praktische Ausformungen des Sozialstaatsgedankens wie staatliche Eingriffe in den Marktmechanismus, Unterstützung sozial schwacher Schichten, Ausbau der Daseinsvorsorge auch als Folge einer Rechtsnorm verstehen.
36. Das Spannungsverhältnis zwischen Gesetz und Gerechtigkeit an Beispielen erkennen.
37. Erkennen, daß Recht ein notwendiges Mittel zur Ordnung gesellschaftlicher Verhältnisse und zur Initiierung sowie Regulierung gesellschaftlicher Prozesse ist.
38. Recht als ein auch in der Demokratie notwendiges Herrschaftsinstrument erkennen.

Lernbereich Internationale Beziehungen

39. Erkennen, daß andere Gesellschaften nicht ungeprüft an eigenen Wertmaßstäben und Denkgewohnheiten zu messen sind.
40. Gewaltanwendung auf die Frage hin untersuchen, ob sie zur Unterdrückung der Menschenrechte und des Selbstbestimmungsrechts dient oder Ausdruck des Widerstands dagegen ist.
41. Erkennen, daß Frieden nicht nur Verhinderung von Krieg, sondern auch durch zunehmende Verwirklichung der Menschenrechte und sozialen Ausgleich anzustreben ist.
42. Zusammenhänge zwischen internationaler Sicherheit, Abrüstung, wirtschaftlichen und strategisch-machtpolitischen Interessen erkennen.
43. Erkennen, daß der Abbau stereotyper Feind- und Freundbilder ein Beitrag zur internationalen Sicherheit sein kann.

2 Zur Unterrichtsgestaltung

Im Politikunterricht werden kontroverse politische Sachverhalte und aktuelle Ereignisse aufgegriffen. Davon ausgehend, werden gesellschaftliche Prozesse und Strukturen untersucht. Bei diesem Verfahren sind Aussagen der Volkswirtschaftslehre, der Soziologie, der Politologie, Rechtswissenschaft, Geschichte und Geographie in dem Maße heranzuziehen, wie es zu einer abgewogenen Untersuchung des jeweiligen Sachverhaltes erforderlich ist.

Es gibt keinen *wertfreien* Politikunterricht. Vor allem Auswahl von Themen, Fragen an die Schüler und Verhalten des Lehrers bestimmen die Ergebnisse einer Untersuchung mit. Indem der Lehrer seine Meinung klar als solche bezeichnet und deutlich und gleichberechtigt neben andere, gegebenenfalls von ihm wissenschaftsorientiert entwickelte Meinungen stellt, fördert er die Möglichkeit der Schüler, sich ein unabhängiges Urteil zu bilden. Je mehr diese anderen von der Meinung des Lehrers unabhängigen und abweichenden Standpunkte im Unterricht zum Tragen kommen, um so nachhaltiger werden die allgemeinen Ziele der politischen Bildung erfüllt.

Politikunterricht darf den Schülern die Meinung des Lehrers nicht oktroyieren, weder direkt, noch – zum Beispiel durch Themenwahl oder Fragestellung – indirekt. Er soll den Schüler befähigen, an Prozessen und Veränderungen teilzunehmen, wenn und soweit der Schüler das nach freier Entscheidung will. Diese Entscheidung darf dem Schüler durch die Schule, den Unterricht oder den Lehrer weder abgenommen, noch aufgezwungen werden.

Gerade im Rahmen dieser Erziehung zum selbständigen Urteilen ist ein entschiedenes Eintreten des Lehrers für die Grundwerte der Verfassung erforderlich. Der Unterricht darf nicht zu politischer Propaganda mißbraucht werden.

Die Behandlung der komplexen politischen Wirklichkeit erfordert die Verwendung projektartiger Arbeitsformen. Sie sind durch kooperative Planung von Lehrer und Schüler, Variabilität des Verlaufs und Offenheit des Ausgangs gekennzeichnet. Aufgabenstellung, Verlauf, Arbeitsaufträge, die Beschaffung, Auswertung und Weitergabe von Informationen werden gemeinsam von Lehrer und Schülern in Einzel- und Klassengesprächen, in Klein- und Großgruppen, in Vortrags- und Diskussionsstunden und bei Erkundungen geplant und durchgeführt.

Der von der Koordination und Kooperation (Informationsfluß, Ideen und Erfahrungsaustausch) abhängige Gruppenerfolg ist ein Beurteilungskriterium. Dem entsprechend sind die Schüler für Planung, Durchführung und Erfolg der Arbeit mitverantwortlich. Daneben bleibt die Einzelleistung vorwiegender Beurteilungsmaßstab.

Der Lehrer erfüllt über Strecken des Unterrichts die Rolle des methodischen Beraters. In anderen Teilen des Unterrichts wird er, von bestimmten Zielen ausgehend, den Verlauf des Unterrichts stärker bestimmen. Er hält sich zurück und weckt die Initiative, selbständige Arbeit und Koordination der Schüler. Er ist aber dafür verantwortlich, daß die verbindlichen Lehrplanelemente aufgenommen werden. Durch Anregungen bei den Planungsgesprächen und ggf. durch Üben sorgt der Lehrer dafür, daß das Repertoire der Arbeitsformen und Techniken (Gruppenarbeit, Arbeitsberichte, Protokoll, Interview, Schriftwechsel usw.) erweitert wird.

Die Unterrichtsthemen sind so aufgebaut, daß bei der Umsetzung von Lehrplaninhalten im Unterricht die Anwendung projektartiger Unterrichtsverfahren erleichtert wird. Es ist jedoch möglich und kann in bestimmten Situationen zweckmäßig sein, die Inhalte innerhalb eines Unterrichtsabschnittes anders

zu gruppieren oder ganz oder teilweise in systematisch-deskriptiven Methoden darzubieten.

In der Regel ist es nicht erforderlich, für projektartigen Sozialkundeunterricht die übliche Unterrichtsorganisation zu verändern. Blockstunden sind jedoch dringend erwünscht.

Für die Planung und Durchführung von projektartigem Unterricht können die nachstehenden Phasenskizzen als Modelle dienen. Unterrichtsverfahren wie Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Planspiel sind an geeigneter Stelle in den Ablauf der Projektbearbeitung einzubauen.

1. Stimulusdarbietung
z. B. Fernsehdokumentation, Hörspiel, Zeitungsbericht, Statistik
2. Sammeln von Spontanäußerungen
3. Formulieren einer vorläufigen Projektfragestellung alternativ und herausfordernd! Vorläufig soll bedeuten, daß die Fragestellung aus einer späteren Situation heraus revidiert werden kann. Endgültigkeit in der Fragestellung wird jedoch bereits hier angestrebt. Bei der Bestimmung und Abgrenzung des Bereichs, in dem die Fragestellung verfolgt werden soll, ist auf die Realisierbarkeit zu achten.
4. Sammeln von Arbeitsvorschlägen
5. Entwerfen einer vorläufigen kurzfristigen Arbeitsstrategie:
Verteilen der Arbeitsaufträge an Schüler, Schülergruppen (vorzugsweise Sammlung und Auswertung von Materialien oder Daten aus der Umwelt, Erkundungen, Interviews) und Lehrer (vorzugsweise Informationen über Begriffe, Hypothesen über Zusammenhänge, Einweisung in Arbeitsmethoden), Bestimmen der einzusetzenden Methoden, Festlegung der Funktionen innerhalb der Gruppen, Regelungen für den Informationsfluß innerhalb und zwischen den Gruppen, Zeitplan.
6. Erledigen der Arbeitsaufträge
7. Zwischenbilanz der Arbeitsergebnisse und ggf. Revision der Fragestellung und die Arbeitsstrategie zu einem möglichst frühen Zeitpunkt. Spätestens hier muß der Lehrer sicherstellen, daß die für den Unterrichtsabschnitt verbindlichen Teile des Lehrplans (z. B. Lernziele, Begriffe und Sachzusammenhänge) in die Planung (explizit oder implizit) integriert werden.
8. Darbietung und Diskussion der Ergebnisse
9. Reflexion über Strategie und Methode
10. Lernerfolgskontrollen

Die Punkte 3–5 werden im Plenum schriftlich (z. B. Projektzeitung) oder mündlich durchgeführt.

Die Gruppenthemen sollten so angesetzt werden, daß der Austausch von Zwischenergebnissen der Gruppen untereinander erforderlich ist. So kann vermieden werden, daß sich Gruppen oder einzelne Schüler während der Arbeit isolieren oder Plenumsveranstaltungen mit umfassenden Schlußberichten erforderlich werden, als deren Adressat erfahrungsgemäß oft nur der Lehrer angesehen wird.

Fallanalytische und projektorientierte Verfahren sind zeitaufwendig. Dem wird Rechnung getragen, indem nur wenige Kernthemen als verbindliche beschrieben werden. Dies ist auch möglich, da in der Studienstufe Gemeinschaftskunde noch über 4 Semester angeboten wird.

B Inhalte

Bemerkungen zu den Themen

Die bei den Themen angegebenen Stundenzahlen sollen Anhaltspunkte für die Unterrichtsplanung geben. Ca. 20 % der zur Verfügung stehenden Zeit ist nicht verplant worden. Sie kann dazu benutzt werden, einzelne Themen ausführlicher zu behandeln oder zusätzliche aktuelle Themen in den Unterricht aufzunehmen.

Die den Themen zugeordneten „Zielorientierten Schwerpunkte“ und „Didaktischen Hinweise“ versuchen, Ziele anzugeben, auf die hin der Unterricht ausgerichtet werden soll. Sie sind als Richtwerte zu verstehen, an denen sich der Unterricht – auch bei einer Elementarisierung, die der Klassen- und Altersstufe entspricht – orientiert.

Die methodischen Hinweise versuchen, Anregungen für die Gestaltung des Unterrichts zu geben.

Die Themen 1–5 und das Thema 8 sind verbindlich, ebenso die Unterrichtsabschnitte 6 und 7, zu denen Themen zur Wahl stehen. Verbindlich sind allgemein – im Rahmen der hier gegebenen Erläuterungen – die „Zielorientierten Schwerpunkte“ sowie die „Begriffe und Sachzusammenhänge“.

Es muß gesichert sein, daß dem Schüler am Ende der 10. Klasse die wichtigsten politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Institutionen sowie deren Funktionen in der BRD und z. T. auch in der DDR bekannt sind.

Die „Begriffe und Sachzusammenhänge“ versuchen, den Rahmen für diese Kenntnisse festzulegen.

1 Thema: Vorurteile und Informationsverarbeitung

1.1 *Zur Organisation:*

Klasse 9, ca. 10 Stunden

Bezug zu den Zielen (1.4): 8, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 29, 32, 39, 43

Der Sozialkundeunterricht beginnt mit diesem Thema, da der erste Schritt bei der Analyse von Problemen die angemessene Informationsaufnahme und -verarbeitung ist. Vorurteilsvolle Haltungen verhindern oft, auch nur die Voraussetzungen für die Behandlung eines Problems herzustellen.

1.2 *Zielorientierte Schwerpunkte — didaktische Hinweise*

1.2.1 *Zielorientierte Schwerpunkte*

1. Gruppenpsychische Vorgänge erkennen und sie auf Entstehung und Funktionen von Vorurteilen anwenden können.
2. Erkennen unterschiedlicher Ansätze zur Erklärung der Entstehung von Vorurteilen.
3. Nachdenken über das Verhältnis von Erfahrung und Vorurteil. (Kenntnis der Filterwirkung von Vorurteilen bei Aufnahme und Verarbeitung von Informationen)
4. Kenntnis und Erörterung unterschiedlicher Vorschläge zur Bekämpfung von Vorurteilen.
5. Kritische Fragen an eigene vorurteilsvolle Haltungen richten können.

1.2.2 *Didaktische Hinweise*

Durch das Thema wird das Verhältnis von Vorurteil und Information in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt. Es kann herausgearbeitet werden: Die Gruppe setzt sich z. B. zur Stabilisierung (Funktion der Vorurteile) von einer anderen Gruppe ab und entwickelt oder übernimmt zu diesem Zweck ein Vorurteil. Dabei bedient sie sich der dazu passenden Informationen. Sie kommt in diesem Fall nicht auf Grund von falschen „Erfahrungen“ (Informationen) zu einem Vorurteil über eine andere Gruppe.

Im Verlaufe des Unterrichts muß versucht werden, die Schüler anzuregen, Fragen an eigene vorurteilsvolle Haltungen zu richten. Elementare soziologische Kenntnisse werden erworben durch die Auseinandersetzung mit einem ausgewählten aktuellen Vorurteil, das einerseits dem Schüler die Möglichkeit zu einer relativ distanzierten Einstellung gibt und ihn andererseits zu einer stärkeren Selbstbeobachtung anregt. Dazu ist die Auseinandersetzung mit Vorurteilen

gegenüber ethnischen, nationalen oder religiösen Minderheiten oder gegenüber Angehörigen bestimmter Berufe

geeignet.

Der Versuch, im Rahmen von Schulunterricht möglichst viele Vorurteile abzubauen zu wollen, hat wenig Aussicht auf Erfolg. In dieser Klassenstufe ist es nicht sinnvoll, erkenntnistheoretischen oder tiefenpsychologischen Fragen nachzugehen.

1.3 *Begriffe und Sachzusammenhänge*

Gruppe (Eigengruppe, Fremdgruppe)

Position, Status

Rolle

Kommunikation

Gruppennorm, Gruppenidentität

Minderheit

Vorurteil

Stereotyp

Sanktion

Psychologie – Sozialpsychologie

Funktionen des Vorurteils:

Stabilisierung der Gruppe durch Abgrenzung nach außen

Möglichkeit zur Ausdifferenzierung verschiedener Positionen in der Gruppe: Strukturierung

Kompensation eigener Mängel durch Herabwertung anderer Gruppen (Sündenbockfunktion)

Selektion von Wahrnehmung und Information

Verhaltenssicherheit durch Orientierung an der Gruppennorm für den einzelnen

Frustrations-Aggressionsmodell

Individuelle psychische Disposition als Voraussetzung für Vorurteilsbereitschaft

1.4 *Methodische Hinweise*

Für die Behandlung des Themas Vorurteile ist das Projektverfahren zu empfehlen. Der Unterrichtsverlauf wird sich nur selten im Vorwege genau festlegen lassen, sondern ist weitgehend durch die Reaktion der Schüler auf den jeweiligen Einstieg bestimmt. In den Planungsgesprächen sollte aber der Lehrer sicherstellen, daß die angeführten Begriffe und Sachzusammenhänge (durch ein Schüler- oder Lehrerreferat oder arbeitsteilige Gruppenarbeit) eingebracht werden.

Mögliche Einstiege:

1. Max Frisch: Der andorranische Jude
2. Befragung von Ausländern über ihre Ansichten von Deutschen.
3. Bericht über die Schwierigkeiten farbiger Studenten oder Gastarbeiter, in der BRD Wohnraum zu finden.
4. Schülererfahrungen über Begegnungen mit Zeugen Jehovas oder Mormonen.
5. Vorspielen einer Tonbandaufnahme in einer oberdeutschen Mundart und Sammeln der dem Sprecher von den Schülern zugeschriebenen Persönlichkeitsmerkmale.
6. Bilder von Gastarbeiterwohnungen.
7. Provokatorische Aussagen wie: Jungen sind intelligenter als Mädchen.
Schüler lernen nicht ohne Zensuredruck.
Trau keinem unter 30

1.5 *Arbeitsmittel*1.5.1 **Fachliteraturauswahl**

- Allport, G., *Treibjagd auf Sündenböcke*, Berlin 1951
- Bergius, R., *Vorurteilsforschung in der Psychologie*, in: *Überwindung von Vorurteilen*, Hannover 1960
- Bollnow, O. F., *Vorurteile*, in: *Sammlung*, 4. Jhg. H. 1, 1949, S. 74–81
- Davis, Earl E., *Zum gegenwärtigen Stand der Vorurteilsforschung*, in: *Vorurteile – ihre Erforschung und ihre Bekämpfung*, *Pol. Psychologie*, Bd. 3, Frankf. 1964
- Gerlach-Praetorius, A., *Das Vorurteil*, *Hamburger Arbeitshilfen* H 16, Hamburg 1969
- Goldschmidt, D., *Das Vorurteil gegen Minderheiten in soziologischer Sicht*, in: *Überwindung von Vorurteilen*, Hannover 1960
- Hagener, C., *Z. B. Ostkunde*, in *WPB*, 1/1969
- Heintz, P., *Soziale Vorurteile*, Köln 1957
- Wolf, H. E., *Soziologie der Vorurteile. Zur methodologischen Problematik der Forschung und Theorienbildung*, in: René König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Bd. 2, 1969
- Empirische Untersuchungen zu gegenwärtigen Vorurteilen bei Schülern**
- Becker K./Wolf, H. W., *Über Veränderungen von Vorurteilstendenzen bei Schülern*, in: *WPB* H 10, 1971
- Becker, K./Hagener, C., *Wissen und Vorurteile über osteuropäische Völker bei Hauptschülern* in: *WPB* 1/2/3, 1969
- Ortner, R., *Struktur und Wandlungen von Werthaltungen*, München 1970
- Wasmund, K., *Politische Sozialisation im frühen Schulalter*, in: *WPB* 10, 1971
- Wolf, H. E., *Schülerurteile über fremde Völker*, Weinheim 1963

1.5.2 Unterrichtshilfen

- Barnitzky, H., Das Klassengericht, Eine Möglichkeit sozialintegrativer Konfliktlösung, in: WPB 11, 1968, S. 607
- Engelhardt, R., Haseloff, W., Ausländische Arbeiter als Minderheiten in unserer Gesellschaft, in: Pol. Unterricht in der Grund- und Hauptschule, hrsg. H. Endlich, Diesterweg 1972
- Kuhn, R., Pragal, J., Vorurteile, in: Handbuch des politischen Unterrichts, hrsg. v. K. Fackiner, Frankf. 1971
- Walkstein, J., Vorurteile, Hamburg, 1965, Lieferung 5 für den Teil U des Roten Ordners
- Brummsack, D., Fricke, H., Gröll, O., Meyer, H., Winter, R., (Hrsg.) Anpassung oder Wagnis, Diesterweg 1971
- Fischer, K. G., Gesellschaft und Politik, Stuttgart 1971

1.5.3 Audiovisuelle Medien

- FT 767/19 m Gruppenkonflikte
- FT 954/89 m Der schwarze Peter
- FT 1610/65 m Warum sind die gegen uns?
- TB 288/23 m Der hat gegessen
- TB 228–230 Denn das Volk ist dumm
- HT 0/59/90 m Die 12 Geschworenen
- TO/20038/115 m Die 12 Geschworenen
- TO/20029/68 m Die erste Lehre
- FT 970/9 m Trompeter für die Band Licht und Schatten – Gedanken
- TO/100/25/55 m Zur Zukunft der Neger
- HT 0/28/33 min Rhodesien – Schwarz und Weiß (1961)

2 Thema: Presse, Fernsehen und Meinungsbildung**2.1 Zur Organisation:**

Klasse 9, ca. 10 Stunden

Bezug zu den Zielen (1.4): 8, 11, 12, 18, 23, 29, 31, 32, 33, 34, 36

Im ersten Unterrichtsabschnitt hat der Schüler sich mit der Problematik der Entstehung und den Funktionen von Vorurteilen und der Frage der Informationsverarbeitung befaßt. Die Frage der Informationsverarbeitung wird jetzt von einem anderen Ansatz her gesehen. Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten der Information durch Massenmedien werden betrachtet.

2.2 Zielorientierte Schwerpunkte — didaktische Hinweise**2.2.1 Zielorientierte Schwerpunkte**

1. Einsicht in die Notwendigkeit und Problematik der Unterscheidung von objektiver Information und Wertung.
2. Untersuchung des Informationsgehaltes von Meldungen verschiedener Zeitungen zum selben Ereignis.
3. Erkennen von Methoden und Mitteln, mit denen Meinungen beeinflußt werden sollen.
4. Beurteilung der zunehmenden Pressekonzentration und des öffentlich-rechtlichen Status der Rundfunk- und Fernsehanstalten im Zusammenhang mit dem Recht auf Meinungs- und Pressefreiheit.

44.2.30

Sozialkunde/Politik

16

2.2.2 *Didaktische Hinweise*

Dieser Unterrichtsabschnitt stellt die Auseinandersetzung mit Informationen durch die Massenmedien in den Vordergrund. Das ist eine Voraussetzung für alle folgenden Unterrichtseinheiten. Die Fertigkeit, sich Informationen zu beschaffen, bezieht sich nicht nur auf diesen Abschnitt, soll aber speziell hier eingeübt werden. In diesem Unterrichtsabschnitt geht es jedoch nicht nur darum, sich Informationen zu beschaffen und kritisch zu betrachten, sondern im Zusammenhang mit der Betrachtung verschiedener Medien ein politisches Problem zu untersuchen. Es empfiehlt sich, eine wirtschaftspolitische Fragestellung auszuwählen, da damit inhaltliche Voraussetzungen für den folgenden Unterrichtsabschnitt geschaffen werden können.

Ein zweiter Schwerpunkt wird im Unterricht durch das Problem: Beeinflussung der Meinung – Meinungsfreiheit gesetzt. Hierbei geht es um das grundsätzliche Verhältnis von Verfassungsrecht und Verfassungswirklichkeit.

Die im folgenden aufgeführten Problemkreise können im Unterricht berücksichtigt werden. Es sind Beispiele für *Leitfragen* aufgeführt, die als Anreiz dienen können und sich für verschiedene Problemkreise eignen.

2.2.2.1 Nachricht – Kommentar – Dokumentation – Interview als Instrumente der Meinungsbildung und Manipulation.

Der Beitrag der verschiedenen Ressorts z. B. der Unterhaltungsabteilungen innerhalb der Medien zur politischen Meinungsbildung.

Unterschiedliche Darstellung aktueller politischer Ereignisse in den Medien. Welche Funktion haben die Medien?

2.2.2.2 Welche Zielgruppen werden angesprochen?

Wie verhalten sich Kommentar und Nachricht zueinander?

Wie unterscheiden sich die Medien in bezug auf die Ressorts?

Was ist Manipulation?

Welche Informationsquellen stehen zur Verfügung?

Bringen Anzeigen eine Zeitung in wirtschaftliche Abhängigkeit?

Für welche Produkte wird in bestimmten Zeitschriften geworben?

Wie verhält sich der redaktionelle Teil zum Werbeteil?

Soll die Werbung im Fernsehen ausgedehnt werden?

Ist ein privates und kommerzielles Fernsehen zu verantworten?

Welche politischen Vorurteile sind in Unterhaltungssendungen zu beobachten?

2.3 *Begriffe und Sachzusammenhänge*

Information – Nachricht – Kommentar – Dokumentation – Feature – Bericht – Meinung – Öffentlichkeit – Nachrichtenagentur – Impressum – Redaktion – Herausgeber – Pressefreiheit – Meinungs- und Informationsfreiheit – Manipulation – Pressekonzentration – Selbstkontrolle der Presse – Persönlichkeitsschutz – Anstalten des öffentlichen Rechts – kommerzielles Fernsehen.

2.4 *Methodische Hinweise*

Dieser Unterrichtsabschnitt soll besonders praxisorientiert gestaltet werden. Der Schüler soll nach Möglichkeit den größten Teil der Informationsbeschaffung und Auswertung selbständig machen. Hierfür bietet sich in erster Linie Gruppenarbeit an. Aus technischen Gründen (Reproduzierbarkeit) wird der Schwerpunkt bei der Presse liegen.

2.5 *Arbeitsmittel*2.5.1 **Fachliteraturauswahl**

- Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland, Rundfunkanstalten und Tageszeitung. Eine Materialsammlung I: Tatsachen und Meinungen, Frankfurt 1965 (Bd. 1); II: Meinungsumfragen und Analysen, Frankfurt 1966 (Bd. 4).
- Arndt, H. Die Konzentration in der Presse und die Problematik des Verleger-Fernsehens, Frankfurt am Main, Berlin 1967
- Bundesministerium des Innern, Bericht der Kommission zur Untersuchung der Wettbewerbsgleichheit von Presse, Rundfunk und Film (Bundesdrucksache V 2120), Bonn 1967
- Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger e. V., Der Zeitungsleser 1966, Bad Godesberg 1966
- Hartmann, K. D., (ed.), Politische Beeinflussung, Voraussetzungen, Ablauf und Wirkungen, Politische Psychologie (Bd. 8), Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt am Main 1969
- Holzer, H., Gescheiterte Aufklärung? Texte und Studien zur Soziologie, München 1971
- Meyer, H., Massenmedien in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1971
- Noelle-Neumann, E., Pressekonzentration und Meinungsbildung, in: Publizistik 2-3-4 1968
- Platte, H. K., Soziologie der Massenkommunikationsmittel, München, Basel 1965
- Silbermann, A., Bildschirm und Wirklichkeit, Berlin 1966
- Stückrath, F., Schottmayer, F., Fernsehen und Großstadtjugend, Braunschweig 1967
- Zoll, R. und E. H., Massenmedien und Meinungsbildung, München 1970

2.5.2 **Unterrichtshilfen**

- Hilligen, W., Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde, Hirschgraben-Verlag, Frankf./M. o. Jg.
- Lepper, U., Die Tageszeitung im Unterricht, Praxis des politischen Unterrichts, Verlag H. Diesterweg, Frankf./M., u. a., 1969
- Maletzke, G., Grundbegriffe der Massenkommunikation. Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, München 1964
- Otto, Paterna, Wunder, Lehrgangsentwurf „Zeitungsanalyse“ für Gesamtschulen in Hamburg
- Tiemann, K. (ed), Film – Funk – Fernsehen, Medien und Apparate der Industriegesellschaft, Hirschgraben-Verlag, Frankfurt am Main 1969
- Wolff, J., Bild und Schlagzeile als Informationsträger, Praxis des politischen Unterrichts, Verlag M. Diesterweg, Frankf. am Main, 1972
- Wember, B., Objektiver Dokumentarfilm? hrg. v. der Landeszentrale für Politische Bildung, Berlin 1972

2.5.3 **Audiovisuelle Medien**

- | | |
|----------------|---------------------------------------|
| FT 912 | Bergarbeiter im Hochland von Bolivien |
| FT 611/20 min. | Eine Zeitung entsteht |
| FT 629/ 8 min. | Werbung im Fernsehen |
| FT 673/18 min. | Elemente einer Fernsehsendung |
| FT 734/24 min. | Nachrichten im Fernsehen: Tagesschau |

44.2.30

Sozialkunde/Politik

18

FT 841/27 min.	Das Interview im Fernsehen (Beispiele und Interpretation der Formen)
FT 992/R 992	Im Spiegel der Nachrichten (AV-Paket: 3 Filme, 2 Bildreihen, 1 Tonband, 1 Schüler-, 1 Lehrerheft)
FT 2178/14 min.	Wie entsteht der Nachrichtenteil einer Zeitung?
FT 2302	Ein Film – drei Texte
R 260	Herstellung einer Tageszeitung
TR 2a/d/63 min.	Reich mir die Hand, Prinzessin (Auseinandersetzung mit sensationell gesteigerten Bildberichten und romanhaften sogenannten Tatsachenberichten) Tonband 9,5 cm; 100 Lichtbilder
TR 7a/c/45 min.	Reich mir die Hand, Prinzessin (Kurzfassung) Tonband 9,5 cm; 100 Lichtbilder
HSP. 0434	K. Jaspers, Werden wir richtig informiert?

3 Thema: Markt, Marktmacht und Preisbildung

3.1 Zur Organisation:

Klasse 9, 15 Stunden

Bezug zu den Zielen (1.4): 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 21, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38

Das Thema führt in einige Zusammenhänge des Wirtschaftens und der Wirtschaft ein, die Voraussetzungen für das Verständnis speziellerer wirtschaftspolitischer Probleme sind.

3.2 Zielorientierte Schwerpunkte — didaktische Hinweise

3.2.1 Zielorientierte Schwerpunkte

1. Den Marktmechanismus

bei einer „reinen“ Marktwirtschaft (z. B. Verhältnis von Angebot und Nachfrage, Preisfunktion) und Bedingungen für deren Funktionieren (z. B. Gleichartigkeit der Güter [Waren, Dienstleistungen], örtliches und zeitliches Zusammentreffen von Angebot und Nachfrage, Transparenz des Marktes) kennen sowie das Problem volkswirtschaftlichen Modelldenkens am Beispiel erörtern.

2. Marktformen kennen und ihre Bedeutung für den Marktmechanismus erläutern, insbesondere anhand von historischen und gegenwärtigen Beispielen das Verhältnis von Wettbewerb und Marktmacht erörtern.

3. Staatliche Mittel zur Beeinflussung des Marktes (z. B. Kartellgesetz, Preisbindung zweiter Hand, Überwachung von Versicherungstarifen, Subventionierung bestimmter Wirtschaftszweige) kennen und anhand von Beispielen auf ihre Wirksamkeit hin befragen.

4. Wirtschaftsbereiche, die in erster Linie oder ganz von der öffentlichen Hand bestimmt werden, kennen und das Problem der Sozialisierung von Wirtschaftsbereichen erörtern.

3.2.2 Didaktische Hinweise

Es empfiehlt sich, zunächst das Modell des „reinen“ Marktes zu entwickeln; dieser kann dann z. B. auf die Situation des Wochenmarktes bezogen werden. In diesem Zusammenhang sollte an einem einfachen Beispiel die Preiskalkulation eines Unternehmens erläutert werden.

In einem zweiten Arbeitsgang kann das Modell des Marktes dann den Marktformen des Oligopols (z. B. Mineralölfirmen auf dem Benzinmarkt) und des Monopols (unter bestimmten Bedingungen Autobahntankstellen) gegenübergestellt werden. Unternehmenskonzentration, Preisbindung und Kartellabsprachen können in diesem Zusammenhang besprochen werden.

Die Firmen Krupp oder Rockefeller können als historische Beispiele herangezogen werden, um zu verdeutlichen, wie weitreichende Marktmacht entstehen konnte.

In einem dritten Abschnitt können Maßnahmen des Staates, in deren Gefolge der Markt beeinflusst wird (Sozialstaatsklausel), untersucht werden. Hier kann sich auch eine erste Erörterung des Problems einer weitgehenden Sozialisierung in der Wirtschaft anschließen.

3.3 *Begriffe und Sachzusammenhänge*

Das ökonomische Prinzip

Der Markt/Angebot und Nachfrage – Modell und Wirklichkeit

Marktformen: atomistisch
 oligopolistisch
 monopolistisch

Die Regulationsfunktionen des Preises, Wettbewerb, Umsatz/Kosten/Preis/Gewinn, Gewinnorientierung, Preisbindung zweiter Hand, Kartell, Unternehmenskonzentration, Subvention, Geld

3.4 *Methodische Hinweise*

Filme wie „Konzentration im Lebensmittel-Einzelhandel“ oder „Der Großmarkt Hamburg“ eignen sich zur Einführung in das Thema. Es ist auch möglich, Leitfragen im Unterricht zu entwickeln, die Grundlage zur Erkundung verschiedener Marktformen (Wochenmarkt, Supermarkt, Versandhaus) sein können. Die Problematik des Marktmodells läßt sich mit der Analyse kontroverser Texte verdeutlichen. Die Lernbücher bieten Material für die Behandlung der weiteren Fragen an.

3.5 *Arbeitsmittel*

3.5.1 **Fachliteraturauswahl**

Dörge, F. W., Frühstückskartelle in der Wettbewerbswirtschaft, in: Gegenwartskunde, Heft 2/71

Hofmann, W., Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft, Hamburg 1969

Heintzeler, W., Volkskapitalismus, Düsseldorf 1968

Marcus, H., Die Macht der Mächtigen, Düsseldorf 1970

Ortlieb, H. D., Dörge, F. W., Wirtschaftsordnung und Strukturpolitik, Modellanalysen, Bd. 2, Opladen 1968

Shonfield ,A., Geplanter Kapitalismus, Köln 1968

Wannemacher, W., Der geduldete Kapitalismus, Düsseldorf 1964

Walter K., Leistico A., Anatomie der Wirtschaft, Reinbek 1969

Romig, F., Die ideologischen Elemente in der neoklassischen Theorie, Volkswirtschaftliches Studienheft 177, Berlin 1971

44.2.30**Sozialkunde/Politik**

20

3.5.2 Unterrichtshilfen

Lippens, W., Schmitz-Ohlstedt, F., Im Kreislauf der Wirtschaft, eine wirtschaftliche Schrift für den Schulgebrauch und die politische Bildungsarbeit, Berlin o. J., hrg. in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband des privaten Bankgewerbes e. V.

Aktuelles Material und Stellungnahmen sehr häufig in:

Deutscher Gewerkschaftsbund, Welt der Arbeit, Wochenzeitung des DGB, 5 Köln-Deutz, Deutz-Kalker-Str. 46

Deutsches Industrieinstitut, Unternehmerbrief des deutschen Industrieinstituts, 5 Köln 51, Oberländerufer 84

Fischer, K. G., Gesellschaft und Politik, Stuttgart 1971

3.5.3 Audiovisuelle Medien

FT 2113/29 min. Konzentration im Lebensmittelhandel

4 Thema: Lohnpolitik, Einkommens- und Vermögensverteilung in der Bundesrepublik Deutschland

4.1 Zur Organisation:

Klasse 9, ca. 15 Stunden

Bezug zu den Lernzielen (1.4): 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 21, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38

Das Thema wird gewählt, weil damit wirtschaftspolitische Zusammenhänge angesprochen werden, die auch den Schüler betreffen, somit motivierend wirken können. Das Thema eignet sich außerdem, im Anschluß an das Vorherige, grundlegende Einsichten in den Bereich Wirtschaft zu vermitteln.

4.2 Zielorientierte Schwerpunkte — didaktische Hinweise**4.2.1 Zielorientierte Schwerpunkte**

1. Verschiedene Arten von Einkommen (Einkommen aus Arbeit, Besitz an Grund und Boden, Besitz an Produktionsmitteln, Besitz an Sach/Geldwerten) kennen und Maßstäbe für die Ertragsverteilung kennen und problematisieren.
2. Wirtschaftliche, politische und historische Gründe für die ungleiche Vermögens- und Einkommensverteilung in der BRD kennen und in ihrer Bedeutung gewichten.
- ③ Grundlagen der Verfassung der BRD wie das Sozialstaatspostulat, das Recht auf Eigentum, das Recht der freien Entfaltung der Persönlichkeit, der Gleichheitsgrundsatz, auf das Problem der Einkommens- und Vermögensverteilung beziehen.
4. Lösungsvorschläge verschiedener gesellschaftlicher Gruppen zum Problem der Einkommens- und Vermögensverteilung kennen und problematisieren.
5. Einrichtungen und Regelungen für Auseinandersetzungen um den Wirtschaftsertrag kennen (z. B. Tarifvertrag, Streik, Aussperrung) und Ergebnisse von Auseinandersetzungen in bestimmten Situationen wirtschaftspolitisch beurteilen.
6. Staatliche Maßnahmen zur Beeinflussung der Einkommens- und Vermögensverteilung kennen, auf ihre Wirksamkeit hin untersuchen und erörtern, wem diese Maßnahmen dienen.

4.2.2 *Didaktische Hinweise*

Es empfiehlt sich, drei Schwerpunkte zu bilden:

1. Das Problem der betrieblichen Ertragsaufteilung auf die Einkommensarten. Man kann modellartig unterschiedliche Prinzipien herausarbeiten, die dem Lohn zugrundeliegen können (z. B. bedarfsgerechter, leistungsgerechter, wachstumkonformer Lohn).

Dem stehen die Kalkulation des Unternehmers bei der Ertragsaufteilung gegenüber:

z. B. Materialkosten, Kapitalkosten,
Kosten für Abnutzung und Versicherung,
Kosten für Ausbildung, Lohnkosten.

2. Ursachen für die ungleiche Einkommens- und Vermögensverteilung in der BRD

Hier wird das Problem nicht auf der Betriebsebene untersucht, sondern in makroökonomischem Rahmen gesehen. Die günstigen Startbedingungen der BRD nach der Währungsreform und die produktionsorientierten Stützungsmaßnahmen der Regierungen müssen einbezogen werden.

3. Die Tarifpartner und Vorschläge zur Veränderung der Einkommens- und Vermögensverteilung

Hier werden Vorstellungen der Gewerkschaften, der Arbeitgeberverbände, des Staates und anderer Organisationen erörtert und Lösungsmöglichkeiten gesucht und deren Wirkungen und Folgen abgeschätzt.

Es ist bei diesem Thema nicht daran gedacht, eine pragmatische Orientierung (z. B. eine Einführung in das vermögenswirksame Sparen) zu geben oder wirtschaftstheoretische Problematisierung (z. B. Einkommenstheorie) zu betreiben. Es geht vielmehr darum, eine politisch akzentuierte Auseinandersetzung mit einem sozial- und wirtschaftspolitischen Problem durchzuführen.

4.3 *Begriffe und Sachzusammenhänge*

Volkseinkommen – Brutto/Netto/Realeinkommen – Lohn – Gewinn – Kosten – Tarifpartner – Tarifvertrag – Arbeitsmarkt – Arbeitslosigkeit – Vollbeschäftigung – Überbeschäftigung – Investition – Risiko – Abschreibung – Subvention – Streik – Aussperrung – Wachstum – Produktivität – Kapital – Wirtschaftskreislauf

Kapitalbesitz ermöglicht eine vom Verkaufserlös unabhängige vertraglich vereinbarte Entlohnung. Gewinn gilt als Entgelt für den Einsatz von Kapital. Lohn gilt als Entgelt für den Einsatz von Arbeitskraft.

4.4 *Methodische Hinweise*

Mögliche Ansätze:

1. Das Fischerbeispiel (vgl. F. W. Dörge, Lohnpolitik in der wachsenden Wirtschaft, s. Literaturliste; ist auch als Film vorhanden)
2. Information über die „wilden“ Streiks der Metallarbeiter im September 1969
3. Statistiken zur Entwicklung der Einkommensverteilung in der BRD
4. Äußerungen von Politikern zur Vermögensbildung

4.5 *Arbeitsmittel*

4.5.1 **Fachliteraturauswahl**

Engelmann, B., *Meine Freunde die Millionäre*, München 1966
ders., *Die Macht am Rhein der alte Reichtum*, München 1968

- ders., Die Macht am Rhein der neue Reichtum, München 1968
- ders., Die goldenen Jahre, München 1969
- Gleitze, B., Sozialkapital und Sozialfonds als Mittel der Vermögenspolitik, Köln 1968
- Hofmann, W., Einkommenstheorie. Vom Merkantilismus bis zur Gegenwart, Berlin 1965
- Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft, Hamburg 1969
- Horne, A., Gibt es einen gerechten Lohn? Frankf. 1965
- Jaeggi, U., Macht und Herrschaft in der BRD, Frankf. 1971
- Huffschmidt, J.; Die Politik des Kapitals, Frankf. 1969
- Jungblut, M., Die Reichen und Superreichen in Deutschland, Hamburg 1971
- Marcus, H., Wer verdient schon, was er verdient? Düsseldorf 1969
- Eberhard R. Dall'Astn., Theorie der Lohnpolitik, Berlin 1971, Volkswirtschaftl. Schriften Heft 156
- Shonfield, A., Geplanter Kapitalismus, Köln 1968
- Wannemacher, W., Der geduldete Kapitalismus, Düsseld. 1964
- Walter, K., Leistico, A., Anatomie der Wirtschaft, Reinbek 1969
- Romig, F., Die ideologischen Elemente in der neoklassistischen Theorie, Volkswirtschaftliches Studienheft 177, Berlin 1971

4.5.2 Unterrichtshilfen

- Endlich, H., Lohnpolitik und Verteilung des Vermögens, Hamburg 1969, Lieferung 8 für den Teil U des Roten Ordners
- Ritscher, H., Das Problem der gerechten Vermögensverteilung, in: Politische Bildung heute, Unterrichtsbeispiele aus der Schulpraxis, Opladen 1967
- Hebel, F., Akkumulation und Konzentration von Kapital, Simulation und Kritik wirtschaftlichen Verhaltens, in: Kurt Fackiner, Handbuch des politischen Unterrichts, Frankfurt 1972
- Dörge, F. W., Lohnpolitik in der wachsenden Wirtschaft, in: Wirtschafts- und Sozialpolitik, Modellanalysen, Reihe A der Beiträge zur Sozialkunde, Opladen 1967
- Lippens, W., Schmitz-Ohlstedt, F., Im Kreislauf der Wirtschaft, eine wirtschaftskundliche Schrift für den Schulgebrauch und die politische Bildungsarbeit, Berlin o. J., hrg. in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband des privaten Bankgewerbes e. V.
- Aktuelles Material und Stellungnahmen sehr häufig in:
- Deutscher Gewerkschaftsbund, Welt der Arbeit, Wochenzeitung des DGB, 5 Köln-Deutz, Deutz-Kalker-Str. 46
- Deutsches Industrieinstitut, Unternehmerbrief des deutschen Industrieinstituts, 5 Köln 51, Oberländerufer 84

4.5.3 Audiovisuelle Medien

- FT 2119/13min Gerechter Lohn

5 **Thema: Chancengleichheit:
Fragen der Sozialisation in Familie und Schule**

5.1 *Zur Organisation:*

Klasse 10, ca. 15 Stunden

Bezug zu den Zielen: 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 33 a, 34, 35, 36

Das Thema „Chancengleichheit“ setzt Einblicke in wirtschaftliche Zusammenhänge voraus.

Schüler sind in der Regel an den Komplexen Familie und Schule interessiert. Das Thema vermittelt Einsichten, die zur erfolgreichen Behandlung eines der nachfolgenden Projekte erforderlich sind (vor allem die Schichten- bzw. Klassenproblematik in der Bundesrepublik Deutschland).

Das Thema „Vorurteile und Informationsverarbeitung“ kann in Erinnerung gebracht werden, da Vorurteile für die Verfestigung von Gruppenverhalten und damit die Festlegung von sozialen Startbedingungen eine Rolle spielen.

Bei der Durchführung des Themas muß der Lehrer darauf Bedacht nehmen, daß eine direkte Konfrontation des Schülers mit seiner Familie unterbleibt. Fragen, die unmittelbar auf die eigene Familie zielen, können eine unzulässige Einmischung in die Privatsphäre darstellen und sie verhindern die unbefangene Erörterung der Probleme. Der Schüler wird eigene Sozialerfahrungen in der Familie reflektieren, wenn er sich und seine Situation in der allgemeinen Aussage der Befunde – die erarbeitet werden – wiedererkennt.

5.2 *Zielorientierte Schwerpunkte — didaktische Hinweise*

5.2.1 *Zielorientierte Schwerpunkte*

1. Funktionen der Familie wie Erziehung, Vermittlung von Verhaltenssicherheit (Selbstvertrauen und Vertrauensfähigkeit gegenüber anderen), Vermittlung von Startbedingungen für berufliche und individuelle Entfaltung, Versorgung kennen und sie problematisieren.
2. Funktionen der Schule wie Erziehung, Vermittlung von sozialen Qualifikationen, Vermittlung von Verhaltensweisen, von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen kennen und problematisieren.
3. Statische und dynamische Merkmale der Begabung erkennen und gewichten. Schlußfolgerungen für soziale Situationen einzelner ziehen.
4. Die Wechselwirkung zwischen Sozialisation und schichtspezifischen Merkmalen erkennen, z. B. zwischen schichtspezifischen Verhaltensnormen und sozialen Erfolgsaussichten.
5. Begreifen, wie Schicht- bzw. Klassenbeschreibungen begründet werden. Diese Beschreibungen beurteilen.
6. Möglichkeiten zur Kontrolle von Macht in einer Gruppe kennenlernen und sich entsprechend verhalten.
7. Vorschläge zur Gestaltung der Schule als Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten kennen und beurteilen.
8. Möglichkeiten zur Integration von sozial Schwachen kennenlernen.
9. Verhaltensweisen – auch eigene als Ausdruck der sozialen Situation begreifen und fragen, welche Möglichkeiten es zur Beeinflussung von Verhalten gibt.

5.2.2 *Didaktische Hinweise*

Es empfiehlt sich, drei Schwerpunkte zu wählen:

1. Versuche zur Beschreibung von Schichten und Schichtungsmerkmalen in der Bundesrepublik Deutschland. Es wird darauf ankommen zu verdeutlichen, wie schwierig es ist, zu einigermaßen abgesicherten Ergebnissen zu kommen. Der Zusammenhang zwischen Definition und theoretischem Ansatz sollte elementarisiert verdeutlicht werden. Zwei Modelle sollten genügen (z. B. Bolte, Dahrendorf oder Hofmann). Wichtig ist jedoch herauszuarbeiten, daß eindeutige Zusammenhänge zwischen sozialem Milieu und sozialem Aufstieg bestehen, einerlei wie Schicht oder Klasse definiert werden.
2. Der Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Sozialisation in Familie und Schule.

Es können zunächst die Funktionen von Familie und Schule untersucht werden. Es empfiehlt sich, die Funktionen der vorindustriellen Familie und „Schule“ als Kontrastbeispiele mit heranzuziehen. Auf diese Weise können die Entwicklung der genannten Institutionen sowie deren Entwicklungsfähigkeit verdeutlicht werden. Der Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund (z. B. Schichtzugehörigkeit) und Lernerfolg als Voraussetzung für die Wahrnehmung von Lebenschancen läßt sich gut am Begabungsbegriff entwickeln. Es kommt dabei nicht darauf an festzulegen, was unter Begabung z. B. im Vergleich zu Intelligenz zu verstehen ist, vielmehr geht es darum, Begabung als eine statische (z. B. geerbte und festgelegte) und dynamische (erworbene und veränderbare) Größe zu verstehen.

3. Änderungsmöglichkeiten

Hier geht es darum, Änderungsmöglichkeiten als Mittel zum Ausgleich von ungleichen Startchancen zu erörtern. Diese können u. a. sein:

- früherer Beginn der Schule
- Kindergarten für alle
- Gesamtschulen und Ganztagschule
- mehr Rücksicht auf individuelle Entwicklung im Lernprozeß

Im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit läßt sich angemessen nur eine dieser Komplexe behandeln. Im Unterricht muß auch überlegt werden, was jeder einzelne durch Verhaltensänderungen bewirken kann.

Zu solchen Überlegungen gehören:

- Den anderen vor dem Hintergrund seiner möglichen Sozialisation sehen
- anderen einen größeren Spielraum zur Selbstenfaltung in der Gruppe einräumen
- sich gegen Herrschaftsansprüche in der Gruppe wehren
- selbst Lerngruppen organisieren.

5.3 *Begriffe und Sachzusammenhänge*

Schicht – Klasse – Sozialisation – Verhaltensnorm – Internalisierung – Führerrolle – Meinungsbildner (Opinion Leader) – Status – Grundgesetz – Sozialpostulat – Emanzipation – Gleichberechtigungsgrundsatz – Soziologie

Funktionen der Familie

Funktionen der Schule

Grundgesetz und Chancengleichheit

Formale und faktische Chancengleichheit

5.4 *Methodische Hinweise*

Die angegebenen Schwerpunkte können als Gliederungspunkte verstanden werden. Es sollte versucht werden, mit den Schülern zusammen den Unterrichtsablauf zu planen. Da die Schüler bei diesem Thema vieles aus unmittelbarer Erfahrung beisteuern können, ist ein freies Unterrichtsgespräch vor allem in der ersten Phase des Unterrichts gut durchzuführen.

Mögliche Einstiege:

1. Statistik über die Anteile von Akademikerkindern oder von der ländlichen Bevölkerung an weiterführenden Schulen
2. Merkmale der „Normalfamilie“ in der BRD zusammentragen
3. Statistik von Berufen – Verteilung nach Mann und Frau – Führungspositionen
4. Entwicklung eines typischen Lebenslaufs im 19. und 20. Jahrhundert

5.5 *Arbeitsmittel*

5.5.1 **Fachliteraturauswahl**

Bericht über die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1968

Bernstein, B., Der Unfug mit der kompensatorischen Erziehung, betrifft Erziehung, 9/1970

Claessens, D., Familie und Wertsystem, Berlin 1962

Faßnacht, D., Ehe-Familie-Kommune, Frankfurt 1972 (Material- u. Quellensammlung für Sekundarstufe II)

Gottschalch, W., Neumann-Schönwetter, M., Soukup, G., Sozialisationsforschung, Fischer Taschenbuch 6503, 1971

Neidhardt, F., Die Familie in Deutschland, Opladen 1966

Oevermann, U., Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: H. Roth, Begabung und Lernen, Stuttgart 1969

Beck/Schmidt, Schulreform oder: Der sogenannte Fortschritt, Frankf./Hamburg 1970

Heinrichs, D., SMV im Umbruch, Dortmund 1969

Evers, Versäumen unsere Schulen die Zukunft? Düsseldorf 1969

Hentig, H. von, Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968

Derselbe, Die Politische Rolle des Lehrers, in: von Hentig / Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969

Ingenkamp, Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim 1968

Jochimsen, L. Hinterhöfe der Nation – Die deutsche Grundschulmisere, Hamburg 1971

Klafki, u. a., Erziehungswissenschaft 1 und 2 (Funk-Kolleg) Frankf./Hamburg 1970

Roth, H., Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern, Auswahl-Reihe A 9, Hannover 1969

Schultze-Führ, Das Schulwesen der BRD, Weinheim 1973

Verordnungen und Bestimmungen des Amtes für Schule, wie: Bestimmungen über Schülervertretungen und Schülergruppen, Dienstanweisung für Lehrer Hamburgisches Schulverfassungsgesetz – Gesetzantrag

Merkblatt über die allgemeinen Pflichten und Rechte der Hamburgischen Beamten

44.2.30**Sozialkunde/Politik**

26

Schulgesetz der Freien und Hansestadt Hamburg
Schulordnung für die allgemeinbildenden Schulen.

5.5.2 Unterrichtshilfen

Beddies/Fleischmann/Holtkamp, Schule, Dortmund/Münster 1971
Engelmann/Seemann/Deutmoser, Rollenverhalten von Lehrern und Schülern in einer demokratischen Gesellschaft. Examensarbeit, Hamburg 1971
Junk/Hagner, Mitbestimmung in der Schule, Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht 16, Frankf. 1972
Jahnke, K. H., Zur Politik: Familie – Schule, Paderborn 1970
Tempel, H. K., Experimentelle Verfahren im politischen Unterricht in: Politischer Unterricht
Geller, O., Familie in der industriellen Gesellschaft, Texte und Materialien für die Sekundarstufe I, Frankfurt (Diesterweg) 1972
PZ Nr. 1, 2, 3, 4 Kostenlose Anforderung bei der Bundeszentrale für politische Bildung, 53 Bonn 1, Berliner Freiheit 7

5.5.3 Audiovisuelle Medien

FT 1610/65 min.	Warum sind sie gegen uns?
FT 2112/39 min.	Der Fall Mertens – eine Studie aus der Sozialarbeit
FT 2223/22 min.	Die anderen Eltern – Kinderdörfer
FT 1283/44 min.	Vier Familien – eine vergleichende Studie nach Dr. Mead
TO 200085/46 min.	Der Mann muß hinaus ins feindliche Leben. Emanzipatorische Erziehung
HTO/32/108 min.	Früchte des Zorns
TB 197/12 min.	Tonband. Das Schlüsselkind
FT 2031/35min.	Versäumte Bildungschancen. Nur für Eltern (Elternabend)
TO 20075/48 min.	Rollenkonflikte
TO 10034/35 min.	Schule? Opas Penne? Wie lange noch?
TO 20085/35 min.	Der Mann muß hinaus ins feindliche Leben. Emanzipatorische Erziehung
TO 30028/29 min.	Kinder, Kader, Kombinate. Nur für Erzieher
TO 30029/33 min.	Polytechnik, Teenager, Politik

6 Öffentliche Aufgaben und Entscheidungen (Themen zur Wahl)**6.1 Zur Organisation:**

Klasse 10, ca. 25 Stunden

Bezug zu den Zielen (1.4): Im Prinzip für jedes Thema gültig: 21–38

Nachdem die Schüler in den vorangegangenen Unterrichtsabschnitten die Problematik politischer Meinungsbildung erkannt und Einblicke in wirtschaftspolitische und gesellschaftspolitische Zusammenhänge gewonnen haben, wird jetzt in höchstens zwei Projekten das Problem der politischen Durchsetzung von Interessen und die Analyse politischer Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt. Fragen dieser Art sind beiläufig gelegentlich bereits bei der Behandlung der vorausgegangenen Themen angesprochen worden. Im Mittelpunkt standen dort jedoch die thematischen Schwerpunkte. Bei der Behandlung eines der hier

vorgeschlagenen Projekte sollen die Schüler möglichst unmittelbare politische Erfahrungen machen können.

6.2 *Zielorientierte Schwerpunkte — didaktische Hinweise*

6.2.1 *Zielorientierte Schwerpunkte*

1. Struktur, Führung, Organisation, Arbeitsmethoden, institutionelle bzw. gesetzliche Verankerung (besonders Grundgesetz und Parteiengesetz) der jeweils beteiligten Interessengruppen, Parteien, Parlamente und deren Ausschüsse in der Bundesrepublik Deutschland kennen.
2. Dabei sollen die Schüler Entscheidungs- und Kontrollspielraum des einzelnen, der Gruppen und Gremien abschätzen lernen.
3. Fähigkeit zur Sammlung, Sichtung, Vergleich und Analyse von Informationen, Gesetzestextverständnis und Interpretation, Entwurf von Arbeitspapieren.
4. Methoden und Mittel zur Durchsetzung politischer Entscheidungen kennenlernen und sie, wenigstens in der spielerischen Simulation, praktizieren können.
5. Die Diskrepanz zwischen den aus den Sozialstaatsklauseln abzuleitenden sozialen Ansprüchen und der politischen Wirklichkeit soll den Schüler veranlassen, sich für soziale Veränderungen einzusetzen.
6. Der Schüler soll befähigt werden, sich debattengerecht zu verhalten (Zu einer Sitzung eines Gremiums eine Tagesordnung entwerfen — eine Geschäftsordnung entwerfen — sich in der Debatte nach der Geschäftsordnung richten — Anträge abstimmungsgerecht formulieren — Sitzungen leiten; siehe dazu auch die Lernziele zur Gesprächsteilnahme und Gesprächsführung — als Verhandlungsleiter Aufgaben delegieren — Kompetenzen als Diskutierender, Debattierender, als Ausschußmitglied und als Verhandlungsführer kennen)
7. Der Schüler soll befähigt werden, sich nach seinen Möglichkeiten an der politischen Auseinandersetzung beteiligen zu können (Wissen, wie man einer politischen Vereinigung beitrifft, — Petitionen, Beschwerden, Leserbriefe formulieren — amtliche Formulare auf die Notwendigkeit und Berechtigung von Fragen überprüfen — Verwaltungsmaßnahmen nachprüfen — Beschwerdemöglichkeiten, Widerspruchsverfahren kennen — Zeitungsanzeigen oder Flugblätter politischen Inhalts formulieren — gesetzliche Regeln für Demonstrationen bzw. Bürgerinitiativen und deren Problematik kennen, an ihnen teilnehmen und sie begründen können; siehe dazu 6.4: Plan- und Entscheidungsspiele — ein Mandat übernehmen (SV, politische Jugendgruppe usw.)

6.2.2 *Didaktische Hinweise*

Das Projekt dient zwei Zielen:

1. Der Schüler soll im Rahmen der Möglichkeiten, die die Schule bieten kann, politisch handlungsfähiger werden. Dazu ist erforderlich, daß Einstellungen angelegt und Fertigkeiten geübt werden, die diese Handlungsfähigkeit möglich machen. Die Verhaltensweisen sind unter den allgemeinen Zielen (1.2) aufgeführt. Die o. g. Fertigkeiten beziehen sich nicht nur auf diesen Unterrichtsabschnitt, können jedoch hier besonders geübt werden.
2. Es soll in einen komplexen politischen Zusammenhang eingeführt werden. Hierbei sind Sachprobleme zu erkennen und zu untersuchen. Im Rahmen dieser Untersuchung sollen die Schüler mit den wichtigsten politischen Institutionen, deren Stellenwert im Rahmen der Verfassung und

deren Funktion in der BRD vertraut gemacht werden (vgl. Begriffe und Sachzusammenhänge).

Thematisch orientiert sich dieser Unterrichtsabschnitt an Strukturproblemen. Die Befriedigung der Bedürfnisse (Gesundheitsvorsorge, Nahverkehr, Kindergärten usw.) sind auch dem Schüler in seinem politischen Nahbereich schon problematisch oder wenigstens relativ leicht problematisierbar. Auf der Basis der Kommunalpolitik hat auch der jüngere Schüler die Möglichkeit, mitzudenken und mit zu handeln (z. B. Teilnahme an Bürgerinitiativen, Organisation von Unterschriftenaktionen usw.).

Im Rahmen dieser Unterrichtseinheit lernt der Schüler auch, wie im überregionalen Bereich politische Entscheidungen zustande kommen. Die folgende Liste von Themen und Fragestellungen soll Lehrer und Schüler zu eigener Themenfindung anreizen und Einstiege erleichtern. Sie stellt keinen Stoffkanon dar. Da im Mittelpunkt dieses Unterrichtsabschnitts immer nur ein aktuelles Problem stehen kann, dieses aber im Einzelfall nicht voraussehbar ist führt die Themenliste nur Umrisse und Elemente solcher strukturellen Probleme auf, die voraussichtlich noch längere Zeit Gültigkeit haben werden.

Themenvorschläge

1. Verkehr im Ballungsraum (z. B. Individualverkehr/Massenverkehr – Schiene oder Straße? – Nulltarif – Fußgängerzonen)
2. Bodenpolitik, Stadtplanung, Sanierung (z. B. Städtebauförderung – Kahlschlagsanierung oder Einzelsanierung? – Regionalplanung – Bevölkerungsstruktur in Neubaugebieten – Stadtrandsiedlungen – Funktionstrennungen Arbeit/Wohnen/Freizeit – Eigentumsproblematik – wie weit sollen Grund und Boden kommunalisiert werden?)
3. Kommunale Wirtschaftsförderung (z. B. Industrieansiedlung – Abhängigkeit Industrie/Kommune – Hamburger Hafen/norddeutscher Großhafen? – Publizität kommunaler Wirtschaftsförderung – Landwirtschaft in/um Hamburg)
4. Umweltschutz (z. B. Verursacherprinzip – Müllbeseitigung – Industrieansiedlungen – s. auch Verkehr im Ballungsraum)
5. Wohnen und Mieten (z. B. Umwandlungen von Mietwohnungen in Eigentumswohnungen – wen begünstigt die staatliche Wohnungsbaupolitik? – Bausparen – Vermögensbildung? – Makler/kommunale Wohnungsvermittlung – Wohnraum und Kindererziehung)
6. Freizeit (z. B. private und öffentliche Spielmöglichkeiten – Bürgerhäuser/Jugendhäuser – landwirtschaftliche Erholungsräume in privater Hand)
7. Gesundheits- und Sozialwesen (z. B. Entstehung von Randgruppen durch unkontrolliertes Wirken privater Unternehmer – Fürsorgeerziehung – Strafvollzug – Interdependenz gesundheitlicher und sozialer Schäden – Resozialisierung – „klassenloses Krankenhaus“ – Schulmöglichkeiten für die Kinder ausländischer Arbeitnehmer)
8. Bildungspolitik (z. B. Kindergärten/Subsidiaritätsprinzip – Kinderläden – Vorschulen – SVG – Entwürfe – SV Zweiter Bildungsweg)
9. Kriminalität und Resozialisierung (Jugendkriminalität, Sühne, Schuld, Maßnahme, besondere Einrichtungen)

Folgende Leitfragen sollten erörtert werden:

1. Welche Aussagen zum gewählten Thema enthalten Parteiprogramme (Grundsatz – und Aktionsprogramme und Materialien zur Öffentlichkeitsarbeit)?
2. Wie ist der Stand der innerparteilichen Diskussion über das Thema (Rolle von Experten, Problem der Sachkompetenz, Prozeß innerparteilicher Willensbildung und Kontrolle)?
3. Welche Bedeutung hat das Thema in der Wahlpropaganda?
4. Welchen Einfluß hat das Thema auf die Wählerentscheidung? Kann der Wähler sachgerecht entscheiden?
5. Welche Bedeutung hat das Thema in der parlamentarischen Diskussion, im Plenum und in den Ausschüssen? Problem der Transparenz der Sachkompetenz und Kontrolle, der Ämterverpflichtung.
6. Wer setzt seine Vorstellung durch? Problem der innerparteilichen Führungsstruktur, der parlamentarischen und außerparlamentarischen Opposition, der Interessengruppen und politischer Minderheiten (5 %-Klausel)

6.3 Begriffe und Sachzusammenhänge

Rechtsstaatlichkeit – Sozialstaatlichkeit – Grundrechte – Machtkontrolle – Gesetzmäßigkeit der Verwaltung – Partei – Interessenverband – Föderalismus – Bundestag – Bundesrat – Fraktionen – Kompetenzen von Bund, Ländern und Gemeinden – Kontrolle – Konflikt – Konsensus – Kompromiß – demokratische Willensbildung – Legislative und Exekutive.

6.4 *Methodische Hinweise*

Im Frontalunterricht sind die erwünschten Lernziele nicht zu erreichen. Vorherrschen werden dagegen Gruppenarbeitsverfahren und die Projektmethode, wie sie in der Einleitung zum Lehrplan beschrieben sind. Dazu gehört, daß auch bei der Themenwahl Schüler und Lehrer zusammenarbeiten. Auch über die Arbeitsweisen muß eine Übereinstimmung hergestellt werden.

Um tatsächlich gewisse Fertigkeiten in demokratischer Praxis zu erreichen, bedarf es der Hereinnahme von Spielelementen in den Unterricht. Möglich sind:

Plan- und Entscheidungsspiele: Eine Konfliktsituation, die möglichst der Wirklichkeit entsprechen soll, wird nach festgelegten Spielregeln und mit verteilten Rollen ausgetragen.

Simulationsspiele: Eine wirkliche politische Situation wird im Spiel vorweggenommen (z. B. Behandlung bestimmter Anträge in der Bürgerschaft). Das gespielte Ergebnis wird dann mit dem wirklichen verglichen.

Schattenpolitik: Bildung eines Gremiums, das die gleichen Probleme bespricht wie das wirkliche Gremium (z. B. Ortsausschuß) und mit diesem in kritischem und informatorischem Kontakt steht.

Die Hereinnahme von Realitätselementen wird in größerem Umfang schwierig sein, sollte aber doch versucht werden.

An besonderen Arbeitstechniken bieten sich an:

- Einzelinterviews von Personen, die im kommunalen Bereich tätig sind
- Befragung von Bevölkerungsgruppen
- Statistische Erhebungen (z. B. auch in der Schule an anderen Schülern)
- Veranstaltung von Hearings
- Fallanalysen

7 Thema: Probleme internationaler Beziehungen der BRD

7.1 *Zur Organisation:*

Klasse 10, 15 Stunden

Bezug zu den Zielen (1.4): Im Prinzip für jedes Thema gültig: 39–43

Der Schüler der Klasse 10 hat bereits im Geschichtsunterricht Einblicke in die Zusammenhänge der internationalen Politik gewonnen. Die dort erworbenen Kenntnisse sollen in diesem Unterrichtsabschnitt angewendet und erweitert werden. Das sozialkundliche Thema kann nur in Abstimmung mit dem Geschichtsunterricht festgelegt werden. Im Sozialkundeunterricht sollte ein bestimmtes enger umgrenztes Thema analysiert werden.

Die folgenden Hinweise sind nicht auf spezielle Themen bezogen, da mehrere Themen zur Wahl stehen.

7.2 *Zielorientierte Schwerpunkte — Themen zur Wahl*

7.2.1 *Zielorientierte Schwerpunkte*

1. Methoden und Mittel, deren sich Staaten bei Regelungen ihrer Beziehungen untereinander bedienen, kennen und problematisieren.
2. Machtpolitische und ideologische Voraussetzungen auswärtiger Politik analysieren.
3. Den Zusammenhang zwischen Innen- und Außenpolitik erkennen.
4. Die Bedeutung internationaler Organisationen in bestimmten Situationen abschätzen.
5. Die wachsende Verflechtung von Staaten und Staatensystemen erkennen.
6. Wichtige Probleme der Friedenssicherung erkennen.

7.2.2 *Themen zur Wahl*

1. Die BRD im Spannungsfeld kontroverser Politik: Abschreckung und Entspannung, Rüstung und Abrüstung. Zunehmende Bedeutung der Entspannungspolitik im Hinblick auf die 3 Ziele: Schaffung von Regeln zur Lenkung drohender Konflikte, Beseitigung der Konfliktursachen (z. B. Berlin-Regelung), Vernichtung der Waffenarsenale durch Abrüstung (z. B. Sicherheitskonferenz).
2. Die BRD im Bündnissystem des Westens: Vor- oder Nachteil für die Wiedervereinigung? Die EWG als Vorläufer eines politisch vereinten Europas? Die unterschiedlichen europäischen Optionen.
3. Das Verhältnis der BRD zur DDR: Ideologien, Konvergenz oder Divergenz? Abgrenzung und Grundvertrag. Auswirkung auf die Innenpolitik.
4. Westintegration und Ostpolitik: Gefährdung und Anspruch. Von der Konfrontation zur Kooperation. Auswirkungen auf die Innenpolitik.
5. Der Beitrag der BRD zur internationalen Zusammenarbeit: Entwicklungshilfe, Umweltschutz, Weltgesundheitsdienst u. a.

7.3 *Begriffe und Sachzusammenhänge*

Divergenz, Konvergenz, Vertrag, Paraphierung, Diplomatie, Abschreckung, Integration, UNO, NATO, Warschauer Pakt, EWG, COMECON, Ideologie

7.4 *Methodische Hinweise*

Da die Themen einen aktuellen Bezug fordern, wird man sich selten auf Lehrbücher stützen können. Die Schüler sollten daher in die Informationsbeschaffung eingeschaltet werden.

Die Aufbereitung des Materials sollte von Arbeitsgruppen vorgenommen werden. Zu einigen Themen wären Umfragen nützlich, die die Schüler selbst durchführen und auswerten könnten.

7.5 *Arbeitsmittel*

Entfallen, da kein spezielles Thema angeboten wird.

8 **Thema: Wahlen**

8.1 *Zur Organisation:*

Klasse 9 oder 10, wenn Wahlen stattfinden. 10 Stunden

Bezug zu den Zielen: 3, 8, 11, 12, 15, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 33a, 34, 37, 38

Das Thema „Wahlen“ ist vor allem im Zusammenhang mit dem Abschnitt 6: „Öffentliche Aufgaben und Entscheidungen“ zu sehen. Im Verlauf der Behandlung beider Themen sollen die wichtigsten Institutionen der parlamentarischen Demokratie in der BRD erläutert werden.

8.2 *Zielorientierte Schwerpunkte — didaktische Hinweise*

8.2.1 *Zielorientierte Schwerpunkte*

1. Funktionen der Parteien im Rahmen der Verfassung (z. B. Artikel 21 und Förderalismus) und ihre faktische Bedeutung für die politische Willensbildung in der BRD beurteilen.
2. Methoden des Wahlkampfes kennen, die ihnen zugrundeliegenden Absichten der Parteien erkennen.
3. Die verfassungsrechtlichen Grundlagen der Wahl (allgemeine, unmittelbare, freie, gleiche, geheime Wahl) kennen, mögliche Wahlformen (z. B. Verhältniswahl – Mehrheitswahl) problematisieren und die Bedeutung von Wahlen für die Demokratie in Vergangenheit und Gegenwart in Deutschland beurteilen.
4. Probleme der innerparteilichen Demokratie erörtern und Möglichkeiten und Grenzen der Einflußnahme des Einzelnen auf die politische Willensbildung in der BRD erkennen und beurteilen.

8.2.2 *Didaktische Hinweise*

Es kommt in diesem Abschnitt zunächst darauf an, die verfassungsrechtlichen Funktionen von Wahlen und Parteien zu klären. Dann muß die Verfassungswirklichkeit untersucht werden. Es sollte dabei darauf geachtet werden, daß im Verlauf der Problematisierung die Institutionen: Wahlen und Parteien in allgemeine Funktionszusammenhänge der Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland eingeordnet werden. Dazu sollten gehören: Funktionen der Legislative, der Exekutive, der Judikative, besonders des Bundesverfassungsgerichts, das Problem der Teilung der Gewalten, der Föderalismus.

44.2.30

Sozialkunde/Politik

32

8.3 *Begriffe und Sachzusammenhänge*

Mehrheitswahl, Verhältniswahl, Verfassungsrecht-Verfassungswirklichkeit, 5 %-Klausel, Erst-, Zweitstimme, Landesliste, Fraktionsdisziplin, Verantwortlichkeit des Abgeordneten, imperatives Mandat, innerparteiliche Demokratie.

8.4 *Methodische Hinweise*

Die angegebenen Unterrichtshilfen geben Anregungen für die Gestaltung des Unterrichts.

8.5 *Arbeitsmittel*8.5.1 **Fachliteraturauswahl**

Apel, H., Der deutsche Parlamentarismus, Rowohlt-Tb, Reinbek 1968

Abendrot, W., Innerparteiliche und innerverbandliche Demokratie als Voraussetzung der politischen Demokratie, in: Pol. Vierteljahresschrift, Jg. 5/1964, H. 3

Bilstein, H., Kandidatenaufstellung oder wie demokratisch sind unsere Parteien? in: Gegenwartskunde (Gk 1, 1969) und Lieferung 8 für den Teil Q des Ordners.

derselbe, Sozialökonomische Wählerstruktur in der Bundesrepublik (Gk 1, 69); Werbung der Parteien im Wahlkampf (Gk 2, 69); Bundestagswahl 1969; Tendenzen des Wählerverhaltens (Gk 4, 69); Wähler oder Mitgliederparteien? (Gk 1, 70); Mitgliederbeteiligung und Funktionärstätigkeit (Gk 2, 70); Gewerkschaftsmacht im Bundestag? (Gk 3, 70); Innerparteilicher Pluralismus (Gk 4, 70)

Graf, H., Rätssystem und parlamentarische Demokratie, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn o. J.

Klönne, Claessens, Tschoepe, Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland, Düsseldorf/Köln 1965

Ellwein, Th., Das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland, Köln/Opladen, 1965

Eschenburg, Th., Zur politischen Praxis in der Bundesrepublik, München 1966

Haseloff, W., Die politischen Parteien, Frankf./M. 1968

Hennis, W., Politik als praktische Wissenschaft, München 1968

Raschke, J., Wie wählen wir morgen? Verhältnis- oder Mehrheitswahl in der Bundesrepublik, Berlin 1967, Sonderdruck des Kuratoriums für staatsbürgerliche Bildung in Hamburg

Raschke, J., Wahlen und Wahlrecht, Zur Politik und Zeitgeschichte, Heft 20/21, 1965

Weber, W., Spannungen und Kräfte im westdeutschen Verfassungssystem, Stuttgart 1951

Zeuner, B., Innerparteiliche Demokratie, Reihe: Zur Politik und Zeitgeschichte, H. 33/34, Berlin 1969

Grundgesetz

Bundeswahlgesetz

Parteiengesetz

in: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1971, Stand: Mai 1971

Die deutschen Parteiprogramme und das Parteiengesetz, Goldmann Tb, Band 2450

8.5.2 Unterrichtshilfen

Gagel, W., Wirklichkeit und Notwendigkeit der innerparteilichen Demokratie, in: Politische Bildung, Jg. 1 H. 1, 1967

Rink, Ch., Die Wahlen zum Bundestag, Hbg. 1969, Lieferung 7 für den Teil Q des Ordners, Überarbeitete Fassung in: H. Endlich, Politischer Unterricht in der Haupt- und Realschule, Frankf./M., Berlin, München 1972

Schmiederer, U., Wahlen in der Bundesrepublik, Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht I, Frankf. 1970

Setzen, R. u. K., Die Parteien und ihr Auftrag nach Art. 21 Abs. 1 GG – kritisch gesehen, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, 14. Jg. H. 5, 1969

Politische Wahlen in der BRD, Hg. W. Gagel, in: Politische Bildung, H. 4, 1972
Klett, Stuttgart

8.5.3 Audiovisuelle Medien

FT 2325/20 min Werbung der Parteien im Wahlkampf 1969

H 32 Plakate werben um Stimmen

Bo 13 Wie der BT gewählt wird

R 768 Wahlen



Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung
Amt für Schule

LEHRPLANREVISION GYMNASIUM
Sekundarstufe I

Lehrpläne
Geschichte
und
Sozialkunde

1988

Inhaltsübersicht

Geschichte

A.	Zur Konzeption des Unterrichts	Seite
1.	Aufgaben und Ziele	5
1.1	Didaktische Prinzipien	5
1.2	Ziele	6
2.	Organisation	7
3.	Arbeitsformen	7
B.	Zur Durchführung des Unterrichts	
1.	Grundlagen	8
2.	Gliederung. Überblick über die Themen	10
3.	Die Themen	13
<u>Klasse 6</u>		
1.	Spurensuche: Wie die Vergangenheit erforscht wird	13
2.	Die Frühzeit der Menschen — Seßhaftwerden	14
3.1	Demokratie in Athen	15
3.2	Rom — ein Weltreich	16
4.1	Kaiser und Papst im Mittelalter	18
4.2	König und Fürsten im Mittelalter	19
<u>Klasse 7</u>		
1.	Bauern, Handwerker und Kaufleute im Mittelalter	21
2.	Reformation und Bauernkrieg	23
3.	Entdeckungen und Eroberungen	25
4.	Absolutismus in Frankreich und Preußen	26
<u>Klasse 8</u>		
1.	Die Französische Revolution	27
2.	Industrialisierung und Arbeiterbewegung	29
3.	Auseinandersetzung um Bürgerfreiheit und Einheit in Deutschland von 1848—1890	31
4.	Imperialismus und Weltkrieg	32
<u>Klasse 9</u>		
1.	USA und UdSSR — Die neuen Weltmächte	34
2.	Weimarer Republik — Eine gefährdete Demokratie	36
3.	Der deutsche Faschismus und der Zweite Weltkrieg —	37
<u>Klasse 10</u>		
1.	Teilung der Welt — Konfrontation und Kooperation der Weltmächte	40
2.	Entstehung und Entwicklung der deutschen Staaten — Unterschiedliche politische Systeme	42
3.	Wirtschaftliche Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland — Auseinandersetzung um die Marktwirtschaft	43
4.	Gesellschaftliche Entwicklung der Bundesrepublik — Stabilität und Reform	45
5.	Europa nach 1945	46
6.	Anhang zum Lehrplan Geschichte — Nahaufnahmen im Geschichtsunterricht	48

Sozialkunde

A.	Zur Konzeption des Unterrichts	Seite
	1. Aufgaben und Ziele	49
	1.1 Didaktische Prinzipien	49
	1.2 Ziele	50
	2. Organisation	51
	3. Arbeitsformen	51
B.	Zur Durchführung des Unterrichts	
	1. Grundlagen	53
	2. Gliederung, Überblick über die Themen	53
	3. Die Themen	54
	<u>Klasse 10</u>	
	1. Informationsbeschaffung, -verarbeitung und Meinungsbildung	54
	2. Der politische Willensbildungsprozeß in der Bundesrepublik Deutschland	55
	3. Arbeit und Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland	56
	4. Chancengleichheit in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel von Jungen und Mädchen	58
	5. Recht und Rechtsprechung in der Bundesrepublik Deutschland	60

SOZIALKUNDE

A Zur Konzeption des Unterrichts

1. Aufgaben und Ziele

Voraussetzung der Wertentscheidung für eine menschenwürdige Gesellschaft sind die grundlegenden Normen des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland: der Schutz der Menschenwürde, die Grundrechte, das Rechtsstaatsprinzip, das Sozialstaatsprinzip und die institutionellen Regelungen des auf Gewaltenteilung beruhenden parlamentarisch-demokratischen Bundesstaates. Im Rahmen dieser Ordnung ist unsere Gesellschaft grundsätzlich offen und pluralistisch strukturiert. Zu ihrem Wesen gehören Auseinandersetzungen und Konflikte zwischen gesellschaftlichen Gruppen mit unterschiedlichen Interessen und Wertvorstellungen, die ausgetragen und mit Hilfe von Recht, Kompromissen und Übereinkünften geregelt, durch Macht und Mehrheit entschieden oder ausgehalten werden müssen. Das ist nur möglich, wenn unterschiedliche Interessenlagen und Konflikte nicht grundsätzlich negiert werden und wenn bei der notwendigen Regelung der Konflikte das Friedensgebot respektiert und die Grundlage eines Minimalkonsenses über Normen nicht verlassen wird.

Gegenstand des Sozialkundeunterrichts sind politische, wirtschaftliche und soziale Verhältnisse und Prozesse in der Bundesrepublik Deutschland und ihre rechtlichen Grundlagen.

Politische Vorstellungen der Schüler und Schülerinnen sind von Eltern, Medien und eigenen Erfahrungen geprägt. Der Unterricht knüpft an diese an und greift Fragen auf, deren Beantwortung zur Einschätzung der Lebenssituation und der Partizipationschancen in der Gesellschaft wichtig ist. Der Unterricht führt so zugleich in grundlegende Strukturen und Entscheidungsprozesse von Staat und Gesellschaft ein.

Die Untersuchung von Auseinandersetzungen und Konflikten verdeutlicht die Interessengebundenheit politischer Positionen. Dabei erkennen Schüler, daß auch ihre eigenen Vorstellungen nicht frei von Interessen sind. Sie lernen, einen politischen Standpunkt zu finden, ihn zu begründen und zu vertreten. Die Suche nach Lösungen der Konflikte verlangt, Beteiligte und Betroffene anzuhören und ihre Denkvoraussetzungen und Wertorientierungen zu begreifen, so daß durch Kooperation, Kompromiß und Toleranz die Einübung demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen möglich wird.

Die Neugier der Schüler für öffentliche Ereignisse und politische Entscheidungen soll geweckt, Fähig- und Fertigkeiten, die sie zu deren Untersuchung und Klärung brauchen, sollen vermittelt werden. Gut wäre es, wenn Selbständigkeit im Denken und Handeln soweit gefördert werden könnte, daß Schüler von sich aus Fragen stellen, über den Unterricht hinaus Informationen einholen und für ein eigenständiges, vom Lehrer unabhängiges Urteil nutzen.

Lernerfahrungen aus dem Geschichtsunterricht, daß gesellschaftliche Verhältnisse beständig, aber auch veränderbar sind, können Gleichgültigkeit und Resignation überwinden helfen und den Wunsch nach Selbständigkeit verstärken.

1.1 Didaktische Prinzipien

Die gesteckten Aufgaben und Ziele sind durch einen problemorientierten und anschaulichen Unterricht zu erreichen, der auf Selbständigkeit der Schüler und Schülerinnen zielt:

— Problemorientierung

Die Vorbereitung der Schüler auf eine Teilnahme am politischen Leben knüpft an konkrete Fragen und Probleme an, die im Erfahrungsbereich der Schüler liegen und zugleich allgemein wichtig sind. Auf diese Weise wird es möglich, ihre Meinungen einzubeziehen, ihr Sachinteresse zu wecken sowie den Unterricht stärker auf Eigenständigkeit und Selbständigkeit auszurichten und zugleich realitätsbezogener zu gestalten. Gerade der Einstieg über und die Arbeit an möglichst konkreten und „schulernahen“ Beispielen soll mit dazu beitragen, sich im politischen Leben als Staatsbürger, Mitglied unterschiedlicher Gruppen oder in anderen typischen Rollen zurechtzufinden. Dabei bevorzugt der Unterricht Fragestellungen, die den Schülern helfen, sich in politische Probleme einzuarbeiten, methodisch kontrolliert über realisierbare Lösungsmöglichkeiten nachzudenken und neue Erfahrungen hinzuzugewinnen. Die Orientierung an Problemen darf nicht zu einer parteiichen Reduktion oder zu einer verfälschenden Isolation einzelner Sachverhalte führen. Sie schließt die Behandlung von Sachzusammenhängen und den Erwerb eines soliden Orientierungswissens ein.

- Auseinandersetzung mit kontroversen Standpunkten
In unserer Demokratie sind öffentliche Fragen aufgrund unterschiedlicher Wertauffassungen und Sachinteressen umstritten. Politik versteht sich daher als Auseinandersetzung mit und Regelung von unterschiedlichen Interessen und Standpunkten. Diesem strukturbedingten Merkmal entspricht das didaktische Prinzip des kontroversen Denkens. Dieses Prinzip ermöglicht nicht nur einen sachgerechten und zugleich Interesse weckenden Zugang zur Politik, sondern zwingt auch dazu, Einseitigkeit zu vermeiden. Die Auseinandersetzung mit prinzipiell gleichberechtigten anderen Auffassungen und Interessen fördert die Bereitschaft zu Toleranz und die Einsicht in die Notwendigkeit von Kompromissen. Das Prinzip des Kontroversen soll nicht zu einem beliebigen Einerseits und Andererseits führen, sondern dem Schüler helfen, einen eigenen Standpunkt zu gewinnen und zu vertreten.
- Verantwortliche Mitwirkung
Der Unterricht hat eine rationale und sachlich fundierte Orientierung zu ermöglichen, die Schüler zur Wahrnehmung ihrer Grundrechte und zu verantwortlichem Handeln im politischen Leben zu befähigen. Dazu gehört, daß Schüler eine sachgerechte Vorstellung der politischen Verhältnisse und Prozesse gewinnen. Im Unterricht muß eine realitätsgerechte Balance zwischen Anerkennung dessen, was ist, und Orientierung an dem, was sein soll, gefunden werden. Sowohl eine mutlos machende Schwarzmalerei der Realität als auch eine illusionäre Erwartung weckende Schönfärberei der Wirkungsmöglichkeiten von einzelnen und Gruppen erschweren es dem Schüler, sich in der politischen Wirklichkeit zurechtzufinden und in ihr mitzuwirken.
- Geschichtsbezug
Die Erörterung politischer Grundfragen kommt ohne Geschichtskennntnisse nicht aus. Das Verständnis für Gegenwärtiges wird vertieft, wenn man auf historisch erforschte Zusammenhänge zurückgreift.

1.2 Ziele

Die Ziele für den Sozialkundeunterricht konkretisieren und differenzieren Aussagen der Allgemeinen Lernziele und der Richtlinien für Erziehung und Unterricht. Der Sozialkundeunterricht dient der Erziehung zu einer verantwortlichen Teilnahme am politischen Leben, zu einer aktiven Teilhabe am Gemeinwesen, zur Bereitschaft und Fähigkeit, Interessen wahrzunehmen und Konflikte auszutragen, und zur Toleranz gegenüber anderen. Er fördert die Einstellungen bei Schülern, die Vorurteile gegenüber Andersdenkenden und Minderheiten korrigieren. In diesem Rahmen sind folgende Fachlernziele anzustreben:

- Grundlegende Prinzipien der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ordnung in der Bundesrepublik Deutschland kennen.
- Veränderbarkeit und Beständigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse einschätzen und ihre Voraussetzungen erkennen.
- Sich mit der Problematik staatlicher Eingriffe in bestehende ökonomische und gesellschaftliche Machtverhältnisse auseinandersetzen.
- Interesse und Neugier für öffentliche Angelegenheiten entwickeln.
- Politische Ziele, Maßnahmen und Sachverhalte differenziert und sachlich begründet beurteilen und einen eigenen Standpunkt gewinnen und vertreten.
- Das eigene Urteil und die eigenen Wert- und Zielvorstellungen als bedingt und revidierbar erkennen. Offenheit und kritische Toleranz gegenüber Alternativen und anderen Standpunkten gewinnen.
- Sich für Politik engagieren und bereit sein, sich für Schwächere und Benachteiligte einzusetzen.
- Bereit und fähig sein, Konflikte rational auszutragen und ihre Lösung zu suchen.
- Bereit und fähig sein, selbständig Informationen zu beschaffen, Kenntnisse und Methoden zu deren Erschließung gewinnen.
- Mitverantwortung für den Unterricht tragen, selbständig Vorschläge unterbreiten, individuelle Arbeitsaufträge übernehmen und ausführen.

2. Organisation

In der Stundentafel sind für das Fach Sozialkunde der Klasse 10 zwei Stunden vorgesehen. Es ist ein eigenständiges Fach. Der Fachlehrer für Sozialkunde kann es in Kooperation mit Geschichte unterrichten. Inhalte und Methoden der Themen in Sozialkunde und Geschichte sind jeweils aufeinander bezogen und miteinander verknüpfbar. Das schließt nicht aus, daß unterschiedliche Methoden und Erkenntnisziele der Fächer verdeutlicht werden. Für jedes Fach gibt es — auch bei Kooperation — eine Note.

Typische Merkmale vieler politischer Themen sind ihre Komplexität, ihre innere Widersprüchlichkeit und damit Konflikthaftigkeit und der Kompromißcharakter möglicher Ergebnisse bzw. Antworten. Erforderlich ist deshalb eine breite Fachkompetenz und die Anwendung empirisch-ermittelnder und interpretativ-bewertender Methoden.

Nicht nur Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen gelernt, sondern auch Einstellungen und Wertorientierungen beeinflußt werden. Einstellungen entwickeln sich in einem entsprechenden Unterrichtsklima und durch praktische Erfahrungen. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, sollten im Unterricht Selbständigkeit, Selbsttätigkeit und Mitverantwortung für den Unterricht eingeübt werden. Dazu gehört auch die Erörterung der verbindlichen Lehrplanthemen.

Die Lernenden sollen über die Reihenfolge, die Kombination und die Auswahl von zusätzlichen Themen mitentscheiden. Wird ein neues Thema begonnen, sollten die Schüler eine gemeinsame Strukturierung erarbeiten. In Gruppenarbeit könnten Wissens- und Meinungsstand festgestellt, Fragen gesammelt, Gedanken ausgetauscht, Lösungsvorschläge gemacht werden. Gemeinsam kann ein Arbeitsplan aufgestellt und an der Wandzeitung plakatiert werden. Zu einem späteren Zeitpunkt treten die Gruppen in einen Erfahrungsaustausch, stellen Beispiele zusammen, diskutieren Strittiges und formulieren Fragestellungen und Hypothesen. Bei der Arbeit sollten gemeinsam erzielte Ergebnisse mit den selbst gefundenen Ausgangsfragestellungen konfrontiert werden.

Frühzeitig muß auch damit begonnen werden, Fragestellungen einzubringen, die zum Erkennen und Beurteilen von Problemen in Texten und anderen Materialien führen. Was muß ich z. B. wissen, damit ich einen bestimmten Sachverhalt untersuchen kann? Wie und wo beschaffe ich mir zuverlässige Daten und Fakten angesichts oder aus der Fülle von Informationsangeboten? Lernfähigkeit und Lernbereitschaft hängen davon ab, daß Arbeitsverfahren immer neu entwickelt und erprobt werden. Im Unterricht sollten Arbeitsformen dominieren, die die Bildung eigener Standpunkte und Überzeugungen der Schüler unterstützen und die ihre Fähigkeiten fördern, selbständig und kooperativ politische Themen und Probleme zu erschließen und zu bearbeiten.

3. Arbeitsformen

— Erschließung von Informationen

Grundlegende Arbeitstechniken müssen beherrscht werden. Dazu gehören:

- Inhalte von Texten, Statistiken, Graphiken und Schaubildern erfassen, verbalisieren und in Zusammenhänge einordnen
- Lernbücher, Atlanten, Lexika, Zeitungen und Zeitschriften selbständig benutzen
- Öffentliche Büchereien und Informationsstellen benutzen
- Befragungen planen, durchführen und auswerten
- Wesentliche Aussagen eines Textes benennen und wiedergeben, Informationen nach eigenen und fremden Fragestellungen gewinnen und ordnen
- Vermuten, Erfassen, Deuten und Beurteilen trennen
- Zeit- und Standortgebundenheiten erfassen und berücksichtigen

— Einübung in Gesprächsformen

Um am Unterricht sach- und partnerbezogen teilnehmen zu können, sollten folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- Einstellung: Sachlichkeit in der Begegnung mit dem Gesprächspartner; Vermeidung von Mißverständnissen durch klare, wenn möglich, anschauliche Ausdrucksweise; Überprüfung der Möglichkeit eines Kompromisses
- Vorbereitung auf die Teilnahme an einem Gespräch: Einarbeiten in den Stoff; Reflexion über Vorurteile und ihre Ursachen; Klärung und Begründung eigener Standpunkte
- Eingreifen in ein Gespräch: Stichwortartiges Festhalten der Argumente; Konzentration auf einige wesentliche Punkte und Schlüssigkeit der eigenen Folgerungen; mögliche Einwände der Gesprächsteilnehmer; Anordnung der Argumente nach ihrer Bedeutung

- Vorbereitung auf die Leitung eines Gesprächs: Einarbeitung in den Stoff; Vorbereitung der Eröffnung des Gesprächs; Skizzierung des möglichen Gesprächsverlaufs mit Varianten; Vorbereitung von Teilen der Zusammenfassung am Schluß
- Leitung des Gesprächs: Eröffnung des Gesprächs; Anstoß des Gesprächs (z. B. bei fehlenden Wortmeldungen provozieren durch Thesen); Verdeutlichung von Beiträgen
- Schlußzusammenfassung: Festhalten von Übereinstimmungen und Herausstellen strittiger Fragen; Hinweis auf offene Fragen
- Äußere Ordnung des Gesprächs: Ordnung der Wortmeldungen; Worterteilung in der Reihenfolge der Meldungen; Abweisen unsachlicher Angriffe und Bitte um Zurückhaltung bei Beiträgen ohne Themenbezug
- Zurückhaltung des Gesprächsleiters mit eigenen Gesprächsbeiträgen

Bei kontroversen Themen können Diskussion und Debatte die geeigneten Gesprächsformen sein. Auch sie sind einzuüben.

— Untersuchung von Fallbeispielen

Das Fallprinzip ermöglicht den direkten Zugang zu politischen Fragestellungen. Es erfordert die Wahl von abgrenzbaren Ereignissen als Lerngegenstand, die realitätsnah sind, aktuell sein können, eine gewisse Nähe zu den Schülern haben oder zumindest Parteinahme herausfordern. Neben den Fällen aus der Umgebung der Schüler eignen sich besonders solche, die „in aller Munde sind“; denn räumlich weit Entferntes, durch Medien vermittelt, kann näher liegen als ein Ereignis in der unmittelbaren Nachbarschaft. An der Auseinandersetzung um ein Gesetz, z. B. den § 218 StGB, kann die Lösung politischer Probleme differenziert untersucht und exemplarisch nachvollzogen werden. Das Fallprinzip verlangt die aktive Mitwirkung der Schüler, die das methodische Vorgehen mitplanen, Material zum „Fall“ beschaffen und auswerten, Interviews durchführen und Versammlungen besuchen.

— Realbegegnungen

Soweit wie möglich sollten Erkundungen in der außerschulischen Realität durchgeführt werden (Verbraucherzentrale, Betriebe, Sozialeinrichtungen, Gerichtsverhandlungen, Sitzungen der Bürgerschaft und der Bezirksversammlungen, Museen und Ausstellungen); Einladungen von Politikern und Betroffenen. Die Erfahrungen aus dem Betriebspraktikum sollten auf jeden Fall in den Unterricht einbezogen werden. Die Vorbereitung des Praktikums kann im Rahmen des Sozialkundeunterrichts nur aus dem freien Stundendeputat erfolgen; darüber hinaus müssen andere Fächer einen Beitrag leisten.

— Projekte

Die Beschäftigung mit komplexen gesellschaftlichen Sachverhalten, die über das Fach hinausreichen, auf öffentliches Interesse stoßen, läßt sich nicht auf Schulstunden begrenzen. Sie erfordern aufwendige Untersuchungen, die auch außerhalb der Schule durchzuführen und mit möglichen Aktionen verknüpft sind. Solche Projekte sind zu empfehlen, in denen Kontroversen eine wichtige Rolle spielen und deren Entwicklungen noch nicht abgeschlossen sind, z. B.: Sanierung eines Wohngebietes, Bau einer Umgehungsstraße, Ausländer in Hamburg, Beobachtung eines Wahlkampfes, Behinderte in unserem Schulgebiet, Umweltbelastung unseres Schulgebietes, Aids — Umgang mit einer Krankheit in der Gesellschaft (in Zusammenarbeit mit den Fachlehrern für Biologie, Ethik, Deutsch und Geschichte).

Die Projekte bieten die Möglichkeit des „learning by doing“. Das Instrumentarium zur Bewältigung gemeinsam gestellter Aufgaben kann zugleich mit der Sache selbst angeeignet werden. Eine einseitige Beanspruchung bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten wird ausgeschlossen. Unterschiedliche Tätigkeiten müssen ausgeübt werden: Befragungen und Interviews durchführen, Briefe schreiben, Behörden aufsuchen, Karteien anlegen, Zeichnungen vor Ort anfertigen, Statistiken auswerten.

Die Rolle des Lehrers ist von Projekt zu Projekt anders akzentuiert. Er kann Arrangeur, Berater und Anreger sein. Er wird neben den sehr ausführlichen und intensiven Vorbereitungen mit den Schülern untersuchen und lernen.

Grundlegende in einem Problem oder Sachverhalt angelegte Gegensätze sind in Kontroversen beispielhaft zu verdeutlichen. Das führt zu neuen Fragestellungen und zur neuen Informationsbeschaffung. Das Projekt sollte konkretes politisches Handeln einschließen, z. B.: Dokumentation von Ausländerfeindlichkeit, gemeinsamer Brief an Abgeordnete, Einladung zu einem Hearing, Schulfest usw.

— Simulation von Situationen

Konflikte, Entscheidungssituationen können von Schülern durch Spiele intensiver erkannt, nacherlebt und variabel gelöst werden. Alternatives Denken wird gefördert. Geschlechterrollen, soziales Verhalten, politische Entscheidungen können durch das soziologische Rollenspiel und das politische Planspiel wirkungsvoll und einprägsam behandelt werden. Der kritische Vergleich zwischen Spiel und Realität ist ein wichtiger Bestandteil der Auswertung von Spielformen.

B Zur Durchführung des Unterrichts

1. Grundlagen

Der Planung werden 34 Unterrichtswochen (bei 39,5 Unterrichtswochen im Jahr) zugrunde gelegt. In Klasse 10 stehen 68 Stunden zur Verfügung. Etwa zwei Drittel dieser Zeit sind für verbindliche Themen vorgesehen. Der nicht verplante Zeitraum soll zur Vertiefung und Erweiterung der vorgeschlagenen Themen oder für zusätzliche, den Lehrer und die Schüler besonders interessierende Themen genutzt werden. Er darf nicht zu rein fachsystematisch aufgebauten Lehrgängen verführen. Die Fachlernziele und die didaktischen Prinzipien gelten für den gesamten Unterricht in Sozialkunde.

Wenn Ausländerkinder in der Klasse sind, sollten, wo immer dies möglich ist, Bezüge zu ihrem Heimatland oder zu ihrer Situation in Deutschland hergestellt werden, um diese Schüler stärker einzubeziehen und zu bestätigen.

Selbsttätigkeit und Mitbestimmung der Schüler kann der Lehrer wirkungsvoll initiieren, wenn er die Chance zur Kooperation zwischen Sozialkunde und Geschichte ergreift. Bei der Zuordnung von Geschichts- und Sozialkundethemen können Schüler an der Auswahl spezieller Inhalte und bei der Festlegung der Verfahrensweisen beteiligt werden.

Verbindlich sind die Ziele und Schwerpunkte mit den zugeordneten Grundbegriffen und Begriffen.

Die Beschreibung der Schwerpunkte soll es Lehrern und Lehrerinnen erleichtern, den Unterricht so zu strukturieren, daß die Schüler Zeit zum Lernen haben. Die Schwerpunkte weisen nur das unbedingt Notwendige aus, das zu behandeln ist, und machen dabei auch deutlich, was nicht behandelt werden muß.

Grundbegriffe, Begriffe und Daten sollen im Laufe des Unterrichts dazu dienen, die Bedeutung von Sachverhalten besser zu erklären und Probleme differenzierter zu deuten.

Die mit Spiegelstrichen versehenen Anregungen zum Aufbau des Unterrichts sind nicht verbindlich. Sie sind als Hilfe für eine Auswahl und Strukturierung der Inhalte gedacht und vermitteln Vorschläge, welche Ereignisse, Vorgänge und Probleme geeignet sein könnten, um im Unterricht behandelt zu werden.

2. Gliederung

Überblick über die Themen

Klasse 10

Gesamtstunden: 68

Stunden für verbindliche Themen: 48

1. Informationsbeschaffung, -verarbeitung und Meinungsbildung
(an einem konkreten Beispiel der Themen 2—4)
2. Der politische Willensbildungsprozeß in der Bundesrepublik Deutschland
3. Arbeit und Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland
4. Chancengleichheit in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel von Jungen und Mädchen
5. Recht und Rechtsprechung in der Bundesrepublik Deutschland
(an einem Fallbeispiel aus den Themen 2—4)

Sozialkunde und Geschichte (Kooperation)

Gesamtstunden: 136

Stunden für verbindliche Themen: 96

1. Informationsbeschaffung, -verarbeitung und Meinungsbildung
(an einem konkreten Beispiel der Themen 2—9)
2. Teilung der Welt — Konfrontation und Kooperation der Weltmächte
3. Entstehung und Entwicklung der deutschen Staaten — Unterschiedliche politische Systeme
4. Der politische Willensbildungsprozeß in der Bundesrepublik Deutschland
5. Wirtschaftliche Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland — Auseinandersetzung um die Marktwirtschaft
6. Arbeit und Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland

7. Gesellschaftliche Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland — Stabilität und Reform
8. Chancengleichheit in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel von Jungen und Mädchen
9. Europa nach 1945.
10. Recht und Rechtsprechung in der Bundesrepublik Deutschland
(an einem Fallbeispiel aus den Themen 4/6/8)

3. Die Themen

Klasse 10

1. Informationsbeschaffung, -verarbeitung und Meinungsbildung

Ziele

- Unterschiedliche Informationsquellen zu einem Thema herausfinden und kennenlernen.
- Rationelle Informationsbeschaffung und -verarbeitung erproben.
- Die Bedeutung von Informationen für die eigene Meinungsbildung und das politische Engagement reflektieren und erklären.
- Unterschiedliche Chancen, Meinungen zu vertreten, einschätzen können.

Schwerpunkte

- Gemeinsam wird die Informationsbeschaffung an einem Thema exemplarisch geplant und durchgeführt. Materialien werden aufbereitet.
- Die Interessengebundenheit der einzelnen Materialien und die Bedeutung der Informationen für die eigene Meinungsbildung.

Anregungen zum Aufbau des Unterrichts

- Suche und Sammlung von Informationen (Parteien, Verbände, Initiativen, Massenmedien)
- Auswertung von Zeitungen und Zeitschriften
- Zusammenstellung und Strukturierung der Informationen
- Anfertigung von Tabellen
- Herausarbeitung und Vergleich der Argumentation von einzelnen Quellen (Schwerpunktsetzung, Lücken, Wertungen)
- Untersuchung von Absendern, Intentionen, Reichweite und Zielgruppen

Grundbegriffe, Begriffe, Daten

- Pressefreiheit,
Meinungsbildung,
Informationsrecht
- Interesse, Medien, Meinungsfreiheit, Zensur

Hinweise

Die Beschäftigung mit der Informationsbeschaffung und -verarbeitung zielt auf die Entwicklung der Bereitschaft, sich der Abhängigkeit des eigenen Urteils von Beeinflussung verschiedener Art bewußt zu werden, sich neuen Informationen und Positionen zu öffnen, sich z. T. von bisher meinungsprägenden Autoritäten zu distanzieren. Diese Zielsetzung bezieht sich nicht nur auf diesen Unterrichtsabschnitt, soll aber speziell hier bewußt gemacht werden.

Es soll kein systematisierender Kurs über Medienkunde und Textanalyse gegeben werden, sondern es wird im Zusammenhang mit der Betrachtung unterschiedlicher Informationsquellen ein politisches Problem untersucht. Die Bindung an ein spezielles Thema aus dem Themenverteilungsplan ist zwingend. Die Aktualität des Problems ist eine zentrale Voraussetzung für eine motivierende Bearbeitung.

Am aktuellen Beispiel werden Kenntnisse über Zeitungen, Fernseh- und Rundfunksendungen gewonnen und vertieft. Dieser Unterrichtsabschnitt eignet sich besonders für Gruppenarbeit.

2. Der politische Willensbildungsprozeß in der Bundesrepublik Deutschland

Ziele

- Chancen politischer Mitwirkung kennenlernen.
- Die Funktion von Wahlen in der parlamentarischen Demokratie begreifen.
- Strukturen und Bedingungen politischer Entscheidungsprozesse erkennen.
- Politische Betätigung und Einflußnahme im demokratischen Rechtsstaat diskutieren.

Schwerpunkte

- Verschiedene Mitwirkungs- und Beteiligungsmöglichkeiten, Sach- und Entscheidungskompetenzen, institutionelle Verfahren an einem Fall.
- Die politische Repräsentation in der parlamentarischen Demokratie.

Anregungen zum Aufbau des Unterrichts

1. Politische Mitwirkung
 - Teilnahme an Demonstrationen, Versammlungen
 - Mitarbeit in Parteien, Verbänden und Bürgerinitiativen
2. Politische Repräsentation in der parlamentarischen Demokratie
 - Einwirkungen von Interessengruppen
 - Einfluß der Parteien
 - Entscheidungsfindung in Parlament und Regierung
 - Funktion der Wahlen

Grundbegriffe, Begriffe, Daten

- Partizipation
- Repräsentation
- Partei, Mitglied, Parteitag, Parteiprogramm, Kandidat, Abgeordneter, Sitz, Mandat, Fraktion, Bürgerinitiative, Demonstration, Grundgesetz, Grundrechte, Wahl, Wahlkampf, Umfrage, Demoskopie, Wähler, Stamm-, Jung-, Wechselwähler, Stimme, Erst-, Zweitstimme, Wahlkreis, Verhältniswahl, Gewaltenteilung, Parlament, Bundestag, Bürgerschaft, Regierung, Senat, Koalition, Opposition, Bundeskanzler, Bürgermeister, Volksbegehren, -entscheid, Demokratisierung, Schülerrat, Mißtrauensvotum, Verbände, Pluralismus.
- 18. 5.1848 Eröffnung der Nationalversammlung in der Frankfurter Paulskirche
- 1878—1890 Verbot der SPD (Sozialistengesetz)
- 1933 Auflösung der demokratischen Parteien
- 1945—1946 Wiedergründung (SPD, KPD) und Neugründung der Parteien (CDU/CSU, FDP, DP, DRP)
- 23. 5. 1949 Verkündung des Grundgesetzes
- 1952 Verbot der SRP
- 1956 Verbot der KPD
- 1961—1983 Parteiensystem aus CDU/CSU, SPD und FDP
- 1980 (1983) Bürgerinitiativen werden Partei („Grüne“ im Bundestag)

Hinweise

Zu diesem Thema ist ein Fall als methodischer Zugang besonders geeignet, weil damit Vorfälle oder Vorgänge mit Aktionscharakter erfaßt werden, an denen Personen und Institutionen, Organisationen und Gruppen konkret beteiligt sind, deren Handlungen die Schüler nicht nur beobachten und nachvollziehen, sondern an denen sie sich unter Umständen auch beteiligen können.

Die Schüler sollen bei Organisationen und Gruppen nicht nur Informationen zum Fall sammeln und verarbeiten, sondern ihre Meinung artikulieren und die Chancen und Grenzen ihrer Einflußmöglichkeiten erfah-

ren, indem sie sich an Versammlungen, Bürgerinitiativen, Demonstrationen beteiligen, Leserbriefe schreiben und Eingaben an die Parlamente verfassen. In der Lerngruppe sollte die Diskussion zugespitzt werden auf die Frage nach einer stärkeren plebiszitären Beteiligung der Bürger, inwieweit diese wünschenswert und möglich ist, und ob die Mitarbeit in der Jugendorganisation einer Partei ein Weg ist, sich politisch zu artikulieren. Es empfiehlt sich, das Thema anlässlich einer Wahl zu behandeln.

Wichtig ist es, den Fall so auszuwählen, daß im systematischem Zusammenhang die politische Repräsentation in der parlamentarischen Demokratie dargestellt und problematisiert wird. Dabei ist darauf zu achten, daß die Schüler erfahren, daß politische Willensbildung in allen gesellschaftlichen Bereichen stattfindet und daß die Institutionen der Kanalisierung solcher Prozesse dienen.

3. Arbeit und Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland

Ziele

- Die besondere Bedeutung der menschlichen Arbeit im Wirtschaftsprozeß erkennen.
- Unterschiedliche Formen und Bedingungen von Arbeit verstehen.
- Individuelle und Gruppeninteressen auf dem Arbeitsmarkt erkennen und Ziele und Maßnahmen des Staates erörtern.
- Sich mit den Folgen der Arbeitslosigkeit für den einzelnen am Arbeitsplatz, für verschiedene soziale Gruppen und die Gesellschaft auseinandersetzen.

Schwerpunkte

- Unterschiedliche Formen von Arbeit. Untersuchung ausgewählter Arbeitsplätze. Strukturen und Machtverhältnisse auf dem Arbeitsmarkt.
- Ursachen und Folgen von Arbeitslosigkeit.

Anregungen zum Aufbau des Unterrichts

1. Erscheinungsformen und Bedingungen von Arbeit

- Unterschiedliche Arbeitsformen (Erwerbsarbeit, Hausarbeit, Eigenarbeit)
- Arbeitsplätze (Inhalt, Bedingungen, Entscheidungsspielräume, Einkommen, Zufriedenheit, Zukunftserwartungen)
- Machtverhältnisse und Interessenausgleich (Arbeitsmarkt, Tarifverhandlung)
- Berufswelt im Wandel (Trends zu Berufen des Dienstleistungs-, Gesundheits- und Sozialbereichs)

2. Ursachen und Folgen von Arbeitslosigkeit

- Ursachen von Arbeitslosigkeit (u. a. Strukturwandel, Rationalisierung, Marktsättigung)
- Folgen der Arbeitslosigkeit für den einzelnen und die Gesellschaft (psychosoziale und materielle Faktoren, Teilung der Gesellschaft in Inhaber von Arbeitsplätzen und Arbeitsuchende)
- Ziele und Handlungsmöglichkeiten der Gewerkschaften (Reduzierung der Arbeitszeit, Rationalisierungsschutz, Streik, Mitbestimmung)
- Aufgaben des Staates zur Planung eines sozial-verantworteten wirtschaftlich-technologischen Wandels

Grundbegriffe, Begriffe, Daten

- Arbeit
 - Arbeitsmarkt
 - Mitbestimmung
- Erwerbsarbeit, Hausarbeit, Eigenarbeit, Beruflicher Status, Arbeitslosigkeit, Arbeitslosenquote, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Tarifvertrag, Streik, Arbeitsteilung, Rationalisierung, Arbeitszeit, Arbeitsproduktivität, Mitbestimmung, Strukturwandel, Markt, Wettbewerb.
- 1918 Acht-Stunden-Arbeitstag
- 1919 Tarifaufonomie der Gewerkschaften und der Arbeitgeberverbände
- 1920 Betriebsrätegesetz
- 1951 Gesetz über die Mitbestimmung in der Montanindustrie
- 1952, 1972 Betriebsverfassungsgesetz
- 1976 Mitbestimmungsgesetz
- 1950—1987 Reduzierung der wöchentlichen tariflichen Arbeitszeit von 48 auf 40 bzw. 38,5 Stunden

Hinweise

Die Thematik bietet die Möglichkeit, konkrete Erfahrungen aus dem Betriebspraktikum auszuwerten und zu erweitern. Betriebserkundungen oder Befragungen von Eltern, Bekannten oder jugendlichen Arbeitnehmern können sie ergänzen. Den Schülern sollte bewußt werden, daß ihre Lebensbedingungen und ihre Einstellung zur Arbeit durch die Stellung der Eltern im Arbeitsprozeß beeinflußt werden.

Die Einsicht in die unterschiedlichen Interessen am Arbeitsplatz kann methodisch durch den Einsatz von Rollenspielen, Interviews oder Fallstudien erleichtert werden.

Die gesellschaftliche Auseinandersetzung um die Höhe der Arbeitszeit macht deutlich, daß die wirtschaftlich-technologische Entwicklung interessengeleitet und veränderbar ist. Diese Einsicht ist wichtig für die Bereitschaft der Jugendlichen zum gesellschaftspolitischen Engagement.

4. Chancengleichheit in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel von Jungen und Mädchen

Ziele

- Chancen von Jungen und Mädchen in der Schule miteinander vergleichen.
- Auswirkungen geschlechtsspezifischer Rollenzuweisungen auf die Berufsfindung und Beschäftigungssituation von Frauen diskutieren.
- Ursachen erörtern, warum die Angleichung der Bildungsabschlüsse im allgemeinen Schulwesen noch nicht zu gleichen Chancen in Berufsausbildung und Berufstätigkeit geführt hat.

Schwerpunkte

- Chancengleichheit (Gleichstellung) von Jungen und Mädchen in der Schule.
- Die Chancen von Frauen und Männern in Arbeit und Beruf.

Anregungen zum Aufbau des Unterrichts

1. Chancenverteilung in der Schule
 - Geschlechtsspezifische Rollenbilder und ihre Vermittlung (z. B. Schulbuch, Jugendbuch, Jugendsendung oder Werbefernsehen)
 - Geschlechtsspezifische Rollenverteilung (Rollenverhalten, Rollenpräferenzen) in der eigenen Schule (z. B. Schülerschaft, Kollegium, Schulleitung, Elternrat)
 - Verfassung und Chancengleichheit
 - Schulpolitik und Chancengleichheit: Erfolge und Schwierigkeiten
2. Chancenverteilung für Frauen und Männer in Arbeit und Beruf
 - Bestandsaufnahme: geschlechtsspezifische Präferenzen bei Studien-, und Berufswahl, Einkommen und berufliche Aufstiegsmöglichkeiten, Reproduktion der tradierten Geschlechterrollenverteilung bei Haus- und Erwerbsarbeit (z. B. Beruf und Familie als Lebensperspektive der Mädchen, Teilzeitarbeit und Arbeitslosigkeit als Probleme der Frauen)
 - Interesse und Einstellungsverhalten der Betriebe
 - Die Diskrepanz zwischen Verfassungszielen und ökonomisch-gesellschaftlicher Realität für viele Frauen (z. B. eingeschränkte Selbstbestimmung, gesellschaftliche Diskriminierung)
 - Sozialstaatliche Lösungsversuche (z. B. Frauenförderungsprogramme, Ausbau von Kindergärten und Ganztagschulen)

Grundbegriffe, Begriffe, Daten

- Gleichstellung
 - Rolle und Norm
 - Sozialstaat
- Sozialisation, Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit, Gleichberechtigung, Interesse, Selbstbestimmung.
- 1908 Allgemeine Zulassung von Frauen an deutschen Universitäten
- 1918 Allgemeine Schulpflicht, vierjährige gemeinsame Grundschule
- 1918 Wahlrecht für Frauen
- 1953 Der Gleichberechtigung entgegenstehende Gesetze treten außer Kraft
- 1958 Gleichberechtigungsgesetz
- 1980 Gesetz über die Gleichbehandlung von Männern und Frauen am Arbeitsplatz

Hinweise

Es ist damit zu rechnen, daß die Schüler und Schülerinnen Rollenprobleme vor allem in Familie und Beruf, weniger in der Schule, sehen. Daher bietet sich die Untersuchung der eigenen und umliegenden Schulen an. Die Schülerschaft läßt sich auf geschlechtsspezifische Fächerwahl (Sprachen, Naturwissenschaften, Mathematik) und die Bereitschaft zur Übernahme von Ämtern (SV) hin untersuchen, die Kollegien auf die Vertretung der Fächer und die Besetzung der Leitungspositionen hin (Schulleitung, Koordinatoren) sowie auf die Häufigkeit und Verteilung von Teilzeitarbeit.

Es wäre zusammen mit den Schülern zu überlegen, ob die Schule den Mädchen bei der Überwindung ihrer Schwierigkeiten in den Naturwissenschaften und der Mathematik, aber auch bei der Entwicklung von Durchsetzungsfähigkeit und Risikobereitschaft, zusätzliche Unterstützung anbieten müßte (z. B. reine Mädchenkurse für Mathematik). Die Steuerung und Begleitung des Betriebspraktikums durch Erkundungsbögen, die z. B. die Stellung der Frauen auf den verschiedenen Ebenen der Betriebshierarchie berücksichtigen, ist empfehlenswert. Primärerfahrungen der Schüler sollten genutzt werden.

Bei einzelnen Aspekten, z. B. der Handhabung von Rollenmustern in Erziehung, Schul- und Berufswahl, sollten neben den geschlechtsspezifischen auch schichtspezifische Verhaltensweisen und Bildungschancen angesprochen werden. Es sollte darauf geachtet werden, daß dieser Untersuchungsaspekt sich nicht verselbständigt. Auf der Grundlage der Grundgesetzartikel 1 (Würde des Menschen), 2.1 (freie Persönlichkeitsentfaltung), 3 (Verbot von Benachteiligungen), 6.2 (Schutz der Familie), 7.1 (Schule) und 20 (Sozialstaatsgebot) sollten kontroverse Standpunkte und Argumentationen zur Stellung der Frau in unserer Gesellschaft aufgezeigt werden, die den Schülern als Anregung für die Auseinandersetzung und die Findung einer eigenen Position dienen sollen. Es ist wichtig zu verdeutlichen, daß unterschiedliche Zielvorstellungen und Wertmaßstäbe in die jeweiligen Argumentationen einfließen. Anhand der Begriffe Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit und Sozialstaat läßt sich dies zeigen, weil sie offen sind für Interpretationen, eine inhaltliche Füllung nicht verbindlich vorgegeben werden kann und so der Politik die Möglichkeit eröffnet wird, soziale Wirklichkeit zu gestalten.

Gerichtsurteile über die Rechtsstellung von Männern und Frauen in der Gesellschaft der Bundesrepublik könnten in diesem Zusammenhang von Interesse sein, z. B. Schlüsselgewalt der Frau, gleiche Entlohnung für gleiche Arbeit, geschlechtsneutrale Stellenausschreibungen, Abtreibung.

5. Recht und Rechtsprechung in der Bundesrepublik Deutschland

Ziele

- Die Funktion des Rechts und der Rechtsprechung für die Gesellschaft insgesamt, für den einzelnen und für Gruppen verstehen.
- Verschiedene Vorstellungen von Recht und Gerechtigkeit diskutieren.
- Wichtige Rechtsstaatsprinzipien in ihrer Bedeutung für den demokratischen Staat begreifen.

Schwerpunkte

- Untersuchung eines Fallbeispiels zu den Sozialkundethemen.

Anregungen zum Aufbau des Unterrichts

1. Tatbestand und Rechtslage

- Konflikt und Konfliktparteien
- Interessen und Rechtspositionen
- Aktions- und Durchsetzungsmöglichkeiten
- Anwendung der Rechtsnormen auf den Fall

2. Analyse des Urteils

- Gewinner, Verlierer und Folgen des Urteils
- Urteilsbegründung: Würdigung der Fakten und Würdigung der Rechtslage
- Rechtsmittel und Rechtswege
- Unterschiedliche Vorstellungen von Recht und Gerechtigkeit

3. Auseinandersetzung mit Rechtsstaatselementen

- Stellung des Gerichts
- Gewaltenteilung
- Hierarchie der Normen

Grundbegriffe, Begriffe, Daten

- Rechtsstaat
- Bundesverfassungsgericht, Grundgesetz, Grundrechte, Freiheitssicherung, Rechtsgleichheit, Rechtssicherheit, Gewaltenteilung.

Hinweise

Der Behandlung allgemeiner Rechtsprobleme müssen konkrete Fälle zugrunde liegen, aus denen die angestrebten grundsätzlichen Einsichten abgeleitet werden können. Der Lehrer kann dabei auf Falldarstellungen in den Medien (Prozeßberichte in Zeitungen, nachgestellte Fälle im Fernsehen) zurückgreifen. Individuelle Erfahrungen der Schüler sollen aufgenommen werden. Gerichtsbesuche sind zu empfehlen. Kontakte können über die den Schulkreisen benannten Richter und Staatsanwälte hergestellt werden.

Lehrplan für das Gymnasium
Sekundarstufe I

Geschichte
und
Sozialkunde

Amt für Schule, 1994



Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung
Amt für Schule

Lehrplan für das Gymnasium

Sekundarstufe I

Geschichte und Sozialkunde

Fachreferent:

Hans Endlich

Amt für Schule, S 13/31

Lehrplanausschuß Geschichte:

Dr. Harm Mögenburg	Gymnasium Krausestraße/Studienseminar
Prof. Dr. Bodo v. Borries	Universität Hamburg
Reinhard Dargel	Gymnasium Altona
Heide Hahnfeld	Gymnasium Corveystraße
Joachim Hauptvogel	Gymnasium Krausestraße
Dr. Jürgen Schmidt-Petersen	Gymnasium Finkenwerder
Lutz-Peter Tornow	Gymnasium Bondenwald/Studienseminar

Lehrplanausschuß Sozialkunde:

Christine Gronert	Lohmühlen-Gymnasium/Studienseminar
Prof. Dr. Renate Meyer-Harter	Universität Hamburg
Harri Rusch	Institut für Lehrerfortbildung
Günter Warnecke	Alex.-v.-Humboldt-Gymnasium/Studienseminar
Rainer Weckherlin	Gymnasium Rahlstedt

Lehrplanrevision (endgültige Fassung):

Dr. Harm Mögenburg
Lutz-Peter Tornow
Günter Warnecke

SOZIALKUNDE

A. ZUR KONZEPTION DES UNTERRICHTS

1. Aufgaben und Ziele

Voraussetzung der Wertentscheidung für eine menschenwürdige Gesellschaft sind die grundlegenden Normen des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland: der Schutz der Menschenwürde, die Grundrechte, das Rechtsstaatsprinzip, das Sozialstaatsprinzip und die institutionellen Regelungen des auf Gewaltenteilung beruhenden parlamentarisch-demokratischen Bundesstaates. Im Rahmen dieser Ordnung ist unsere Gesellschaft grundsätzlich offen und pluralistisch strukturiert. Zu ihrem Wesen gehören Auseinandersetzungen und Konflikte zwischen gesellschaftlichen Gruppen mit unterschiedlichen Interessen und Wertvorstellungen, die ausgetragen und mit Hilfe von Recht, Kompromissen und Übereinkünften geregelt, durch Macht und Mehrheit entschieden und ausgehalten werden müssen. Das ist nur möglich, wenn unterschiedliche Interessenlagen und Konflikte nicht grundsätzlich negiert werden und wenn bei der notwendigen Regelung der Konflikte das Friedensgebot respektiert und die Grundlage eines Minimalkonsenses über Normen nicht verlassen wird.

Gegenstand des Sozialkundeunterrichts sind politische, wirtschaftliche und soziale Verhältnisse und Prozesse in Deutschland und ihre rechtlichen Grundlagen.

Politische Vorstellungen der Schüler und Schülerinnen sind von Eltern, Medien und eigenen Erfahrungen geprägt. Der Unterricht knüpft an diese an und greift Fragen auf, deren Beantwortung zur Einschätzung der Lebenssituation und der Partizipationschancen in der Gesellschaft wichtig ist. Der Unterricht führt so zugleich in grundlegende Strukturen und Entscheidungsprozesse von Staat und Gesellschaft ein.

Die Untersuchung von Auseinandersetzungen und Konflikten verdeutlicht die Interessengebundenheit politischer Positionen. Dabei erkennen Schüler, daß auch ihre Vorstellungen von Interessen geprägt sind. Sie lernen, einen politischen Standpunkt zu finden, ihn zu begründen und zu vertreten. Die Suche nach Lösungen der Konflikte verlangt, Beteiligte und Betroffene anzuhören und ihre Denkvorsetzungen und Wertorientierungen zu begreifen, so daß durch Kooperation, Kompromiß und Toleranz die Einübung demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen möglich wird.

Die Neugier der Schüler für öffentliche Ereignisse und politische Entscheidungen soll geweckt, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie zu deren Untersuchung und Klärung brauchen, sollen vermittelt werden. Gut wäre es, wenn Selbständigkeit im Denken und Handeln soweit gefördert werden könnte, daß Schüler von sich aus Fragen stellen, über den Unterricht hinaus Informationen einholen und für ein eigenständiges, vom Lehrer unabhängiges Urteil nutzen.

1.1 Didaktische Prinzipien

Die gesteckten Aufgaben und Ziele sind durch einen problemorientierten und anschaulichen Unterricht zu erreichen, der auf Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler zielt:

Problemorientierung

Die Vorbereitung der Schüler auf eine Teilnahme am politischen Leben knüpft an konkrete Fragen und Probleme an, die im Erfahrungsbereich der Schüler liegen und zugleich allgemein wichtig sind. Auf diese Weise wird es möglich, ihre Meinungen einzubeziehen, ihr Sachinteresse zu wecken sowie den Unterricht stärker auf Eigenständigkeit und Selbständigkeit auszurichten und zugleich realitätsbezogener zu gestalten. Gerade der Einstieg über und die Arbeit an möglichst konkreten und "schulernahen" Beispielen soll mit dazu beitragen, sich im politischen Leben als Staatsbürger, Mitglied unterschiedlicher Gruppen oder in anderen typischen Rollen zurechtzufinden. Dabei bevorzugt der Unterricht Fragestellungen, die den Schülern helfen, sich in politische Probleme einzuarbeiten, methodisch kontrolliert über realisierbare Lösungsmöglichkeiten nachzudenken und neue Erfahrungen hinzuzugewinnen. Die Orientierung an Problemen darf nicht zu einer parteilichen Reduktion oder zu einer verfälschenden Isolation einzelner Sachverhalte führen. Sie schließt die Behandlung von Sachzusammenhängen und den Erwerb eines soliden Orientierungswissens ein.

Auseinandersetzung mit kontroversen Standpunkten

In unserer Demokratie sind öffentliche Fragen aufgrund unterschiedlicher Wertauffassungen und Sachinteressen umstritten. Politik versteht sich daher als Auseinandersetzung mit und Regelung von unterschiedlichen Interessen und Standpunkten. Diesem strukturbedingten Merkmal entspricht das

didaktische Prinzip des kontroversen Denkens. Dieses Prinzip ermöglicht nicht nur einen sachgerechten und zugleich Interesse weckenden Zugang zur Politik, sondern zwingt auch dazu, Einseitigkeit zu vermeiden. Die Auseinandersetzung mit prinzipiell gleichberechtigten anderen Auffassungen und Interessen fördert die Bereitschaft zu Toleranz und die Einsicht in die Notwendigkeit von Kompromissen. Das Prinzip des Kontroversen soll nicht zu einem beliebigen Einerseits und Andererseits führen, sondern dem Schüler helfen, einen eigenen Standpunkt zu gewinnen und zu vertreten.

Verantwortliche Mitwirkung

Der Unterricht hat eine rationale und sachlich fundierte Orientierung zu ermöglichen, die Schüler zur Wahrnehmung ihrer Grundrechte und zu verantwortlichem Handeln im politischen Leben zu befähigen. Dazu gehört, daß Schüler eine sachgerechte Vorstellung der politischen Verhältnisse und Prozesse gewinnen. Im Unterricht muß eine realitätsgerechte Balance zwischen Anerkennung dessen, was ist, und Orientierung an dem, was sein soll, gefunden werden. Sowohl eine mutlos machende Schwarzmalerei der Realität als auch eine illusionäre Erwartung weckende Schönfärberei der Wirkungsmöglichkeiten von einzelnen und Gruppen erschweren es dem Schüler, sich in der politischen Wirklichkeit zurechtzufinden und in ihr mitzuwirken.

Geschichtsbezug

Die Erörterung politischer Grundfragen kommt ohne Geschichtskennntnisse nicht aus. Das Verständnis für Gegenwärtiges wird vertieft, wenn dabei historische Entwicklungsprozesse und Zusammenhänge in die Betrachtung einbezogen werden.

1.2 Ziele

Die Ziele für den Sozialkundeunterricht konkretisieren und differenzieren Aussagen der Allgemeinen Lernziele und der Richtlinien für Erziehung und Unterricht. Der Sozialkundeunterricht dient der Erziehung zu einer verantwortlichen Teilnahme am politischen Leben, zu einer aktiven Teilhabe am Gemeinwesen, zur Bereitschaft und Fähigkeit, Interessen wahrzunehmen und Konflikte auszutragen, und zur Toleranz gegenüber anderen. Er fördert die Einstellungen bei Schülern, die Vorurteile gegenüber Andersdenkenden und Minderheiten korrigieren. In diesem Rahmen sind folgende Fachlernziele anzustreben:

- Grundlegende Prinzipien der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ordnung in der Bundesrepublik Deutschland kennen;

- Veränderbarkeit und Beständigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse einschätzen und ihre Voraussetzungen erkennen;
- Sich mit der Problematik staatlicher Eingriffe in bestehende ökonomische und gesellschaftliche Machtverhältnisse auseinandersetzen;
- Interesse und Neugier für öffentliche Angelegenheiten entwickeln;
- Politische Ziele, Maßnahmen und Sachverhalte differenziert und sachlich begründet beurteilen und einen eigenen Standpunkt gewinnen und vertreten;
- Das eigene Urteil und die eigenen Wert- und Zielvorstellungen als bedingt und revidierbar erkennen. Offenheit und kritische Toleranz gegenüber Alternativen und anderen Standpunkten gewinnen;
- Sich für Politik engagieren und bereit sein, sich für Schwächere und Benachteiligte einzusetzen;
- Bereit und fähig sein, Konflikte rational auszutragen und ihre Lösung zu suchen;
- Bereit und fähig sein, selbständig Informationen zu beschaffen, Kenntnisse und Methoden zu deren Erschließung gewinnen;
- Mitverantwortung für den Unterricht tragen, selbständig Vorschläge unterbreiten, individuelle Arbeitsaufträge übernehmen und auszuführen.

2. Organisation

Sozialkunde ist in der Klasse 10 ein eigenständiges Fach. In der Stundentafel sind dafür zwei Stunden vorgesehen. Der Planung werden 34 Unterrichtswochen (bei 39,5 Unterrichtswochen im Jahr) zugrunde gelegt. 68 Stunden stehen zur Verfügung. Etwa zwei Drittel dieser Zeit sind für verbindliche Themen bestimmt. Der nicht verplante Zeitraum soll zur Vertiefung und Erweiterung der vorgeschlagenen Themen oder für zusätzliche, Lehrer und Schüler besonders interessierende Themen oder Fallstudien genutzt werden. Der Freiraum darf nicht zu rein fachsystematisch aufgebauten Lehrgängen mißbraucht werden.

3. Arbeitsformen

Ziele und Schwerpunkte der einzelnen Themen erfordern unterschiedliche Lernverfahren und Arbeitsformen. Die Konzeption des Lehrplans setzt ein Arbeitsklima voraus, das durch Selbständigkeit, Selbsttätigkeit und Mitverantwortung der Lernenden bestimmt ist.

Die Lernenden sollen über die Reihenfolge, die Kombination und die Auswahl von zusätzlichen Themen mitentscheiden. Wird ein neues Thema begon-

nen, sollten die Schüler eine gemeinsame Strukturierung erarbeiten. In Gruppenarbeit könnten Wissens- und Meinungsstand festgestellt, Fragen gesammelt, Gedanken ausgetauscht, Lösungsvorschläge gemacht werden. Gemeinsam kann ein Arbeitsplan aufgestellt und an der Wandzeitung plakatiert werden. Zu einem späteren Zeitpunkt treten die Gruppen in einen Erfahrungsaustausch, stellen Beispiele zusammen, diskutieren Strittiges und formulieren Fragestellungen und Hypothesen. Bei der Arbeit sollten gemeinsam erzielte Ergebnisse mit den selbst gefundenen Ausgangsfragestellungen konfrontiert werden.

Frühzeitig muß auch damit begonnen werden, Fragestellungen einzubringen, die zum Erkennen und Beurteilen von Problemen in Texten und anderen Materialien führen. Was muß ich z.B. wissen, damit ich einen bestimmten Sachverhalt untersuchen kann? Wie und wo beschaffe ich mir zuverlässige Daten und Fakten angesichts oder aus der Fülle von Informationsangeboten? Lernfähigkeit und Lernbereitschaft hängen davon ab, daß Arbeitsverfahren immer neu entwickelt und erprobt werden. Im Unterricht sollten Arbeitsformen dominieren, die die Bildung eigener Standpunkte und Überzeugungen der Schüler unterstützen und die ihre Fähigkeiten fördern, selbständig und kooperativ politische Themen und Probleme zu erschließen und zu bearbeiten.

Erschließung von Informationen

Grundlegende Arbeitstechniken müssen beherrscht werden. Dazu gehören:

- Inhalte von Texten, Statistiken, Graphiken und Schaubildern erfassen, verbalisieren und in Zusammenhänge einordnen.
- Lernbücher, Atlanten, Lexika, Zeitungen und Zeitschriften selbständig benutzen.
- Öffentliche Büchereien und Informationsstellen benutzen.
- Darstellung von Arbeitsergebnissen durch den Computer. Nutzung als Datenspeicher und zur Abfrage von Informationen aus Datenbanken.
- Befragungen planen, durchführen und auswerten.
- Wesentliche Aussagen eines Textes benennen und wiedergeben, Informationen nach eigenen und fremden Fragestellungen gewinnen und ordnen.
- Vermuten, Erfassen, Deuten und Beurteilen trennen.
- Zeit- und Standortgebundenheiten erfassen und berücksichtigen.

Einübung in Gesprächsformen

Um am Unterricht sach- und partnerbezogen teilnehmen zu können, sollten folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- Einstellung: Sachlichkeit in der Begegnung mit dem Gesprächspartner; Vermeidung von Mißverständnissen durch klare, wenn möglich, anschauliche Ausdrucksweise; Überprüfung der Möglichkeit eines Kompromisses.
- Vorbereitung auf die Teilnahme an einem Gespräch: Einarbeiten in den Stoff; Reflexion über Vorurteile und ihre Ursachen; Klärung und Begründung eigener Standpunkte.
- Eingreifen in ein Gespräch: Stichwortartiges Festhalten der Argumente; Konzentration auf einige wesentliche Punkte und Schlüssigkeit der eigenen Folgerungen; mögliche Einwände der Gesprächsteilnehmer; Anordnung der Argumente nach ihrer Bedeutung.
- Vorbereitung auf die Leitung eines Gesprächs: Einarbeitung in den Stoff; Vorbereitung der Eröffnung des Gesprächs; Skizzierung des möglichen Gesprächsverlaufs mit Varianten; Vorbereitung von Teilen der Zusammenfassung am Schluß.
- Leitung des Gesprächs: Eröffnung des Gesprächs; Anstoß des Gesprächs (z.B. bei fehlenden Wortmeldungen provozieren durch Thesen); Verdeutlichung von Beiträgen.
- Schlußzusammenfassung: Festhalten von Übereinstimmungen und Herausstellen strittiger Fragen; Hinweis auf offene Fragen.
- Äußere Ordnung des Gesprächs: Ordnung der Wortmeldungen; Worterteilung in der Reihenfolge der Meldungen; Abweisen unsachlicher Angriffe und Bitte um Zurückhaltung bei Beiträgen ohne Themenbezug.
- Zurückhaltung des Gesprächsleiters mit eigenen Gesprächsbeiträgen.

Bei kontroversen Themen können Diskussion und Debatte die geeigneten Gesprächsformen sein. Auch sie sind einzuüben.

Untersuchung von Fallbeispielen

Das Fallprinzip ermöglicht den direkten Zugang zu politischen Fragestellungen. Es erfordert die Wahl von abgrenzbaren Ereignissen als Lerngegenstand, die realitätsnah sind, aktuell sein können, eine gewisse Nähe zu den Schülern haben oder zumindest Parteinahme herausfordern. Neben den Fällen aus der Umgebung der Schüler eignen sich besonders solche, die "in aller Munde" sind; denn räumlich weit

Entferntes, durch Medien vermittelt, kann näher liegen als ein Ereignis in der unmittelbaren Nachbarschaft. An der Auseinandersetzung um ein Gesetz, kann die Lösung politischer Probleme differenziert untersucht und exemplarisch nachvollzogen werden. Das Fallbeispiel verlangt die aktive Mitwirkung der Schüler, die das methodische Vorgehen mitplanen, Material zum "Fall" beschaffen und auswerten, Interviews durchführen und Versammlungen besuchen.

Realbegegnungen

Soweit wie möglich sollten Erkundungen in der außerschulischen Realität durchgeführt werden (Verbraucherzentrale, Betriebe, Sozialeinrichtungen, Gerichtsverhandlungen, Sitzungen der Bürgerschaft und der Bezirksversammlungen, Museen und Ausstellungen); Einladungen von Politikern und Betroffenen. Die Erfahrungen aus dem Betriebspraktikum sollten auf jeden Fall in den Unterricht einbezogen werden. Die Vorbereitung des Praktikums kann im Rahmen des Sozialkundeunterrichts nur aus dem freien Stundendeputat erfolgen; darüber hinaus müssen andere Fächer einen Beitrag leisten.

Schriftliches Arbeiten

Ergebnisse des Unterrichts, Arbeitsaufträge und Hausarbeiten werden in Haushefte oder Arbeitsmappen geschrieben, evtl. auch auf Wandzeitungen u. ä. übertragen. Die altersspezifische Freude am Dokumentieren, Komplettieren, Illustrieren kann Lehrern und Lernenden Impulse geben, sich mit einem Gegenstand gründlicher zu beschäftigen und Zusammenhängen nachzugehen. Übungs- und Klassenarbeiten geben Gelegenheit festzustellen, was die Schüler gelernt haben und wie gut sie Gelerntes wiedergeben, im Zusammenhang anwenden und darstellen können.

Projekte

Die Beschäftigung mit komplexen gesellschaftlichen Sachverhalten, die über das Fach hinausreichen, auf öffentliches Interesse stoßen, läßt sich nicht auf Schulstunden begrenzen. Sie erfordern aufwendige Untersuchungen, die auch außerhalb der Schule durchzuführen und mit möglichen Aktionen ver-

knüpft sind. Solche Projekte sind zu empfehlen, in denen Kontroversen eine wichtige Rolle spielen und deren Entwicklungen noch nicht abgeschlossen sind, z. B.: Sanierung eines Wohngebietes, Bau einer Umgehungsstraße, Ausländer in Hamburg, Beobachtung eines Wahlkampfes, Behinderte in unserem Schulgebiet, Umweltbelastung unseres Schulgebietes, Aids - Umgang mit einer Krankheit in der Gesellschaft (in Zusammenarbeit mit den Fachlehrern für Biologie, Ethik, Deutsch und Geschichte).

Die Projekte bieten die Möglichkeit des "learning by doing". Das Instrumentarium zur Bewältigung gemeinsam gestellter Aufgaben kann zugleich mit der Sache selbst angeeignet werden. Eine einseitige Beanspruchung bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten wird ausgeschlossen. Unterschiedliche Tätigkeiten müssen ausgeübt werden: Befragungen und Interviews durchführen, Briefe schreiben, Behörden aufsuchen, Karteien anlegen, Zeichnungen vor Ort anfertigen, Statistiken auswerten.

Die Rolle des Lehrers ist von Projekt zu Projekt anders akzentuiert. Er kann Arrangeur, Berater und Anreger sein. Er wird neben den sehr ausführlichen und intensiven Vorbereitungen mit den Schülern untersuchen und lernen.

Simulation von Situationen

Konflikte, Entscheidungssituationen können von Schülern durch Spiele intensiver erkannt, nacherlebt und variabel gelöst werden. Alternatives Denken wird gefördert, Geschlechterrollen, soziales Verhalten, politische Entscheidungen können durch das soziologische Rollenspiel und das politische Planspiel wirkungsvoll und einprägsam behandelt werden. Der kritische Vergleich zwischen Spiel und Realität ist ein wichtiger Bestandteil der Auswertung von Spielformen.

Die Simulation mit Computer kann vorteilhaft sein. Langandauernde Prozesse lassen sich überschaubar darstellen. Wirkungszusammenhänge können vereinfacht werden. Wichtig ist dabei, daß der Modellcharakter einer Simulation immer wieder bewußt gemacht wird.

B ZUR DURCHFÜHRUNG DES UNTERRICHTS

1. Grundlagen

Für den Unterricht sind die Fachlernziele und didaktische Prinzipien, die Themen mit ihren Zielen, Schwerpunkten und den zugeordneten Grundbegriffen und Begriffen verbindlich. Die Beschreibung der Schwerpunkte soll es dem Lehrer erleichtern, den Unterricht so zu strukturieren, daß die Schüler Zeit zum Lernen haben. Die Schwerpunkte zeigen nur das unbedingt Notwendige auf, was zu behandeln ist, und damit auch, was nicht behandelt zu werden braucht. Die Anregungen zum Aufbau des Unterrichts sind nicht verbindlich. Sie sind als Hilfe für eine Auswahl und Strukturierung der Inhalte gedacht.

Jedem Thema werden Grundbegriffe, Begriffe und Daten zugeordnet. Erstere sind in der politischen Umgangssprache wertbesetzt. Der Lehrer sollte darauf achten, daß sie im Unterricht nicht manipulativ vereinfacht werden, sondern sie zur Akzentuierung der ausgewiesenen Schwerpunkte und Ziele des betreffenden Themas nutzen.

Durch den Aufbau eines Netzwerks von Grundbegriffen und Begriffen wird es möglich, Sachverhalte treffend zu beschreiben, Interessen differenziert zu benennen und Probleme angemessen zu diskutieren. Dies ist unumgänglich, wenn die Schüler in die Lage versetzt werden sollen, sich eine selbständige Meinung zu politischen Sachverhalten, Strukturen

und Prozessen der Gegenwart und ihren historischen Bedingungen zu bilden.

Täglich erfahrbar wird in Hamburg die religiöse, ethnische und kulturelle Vielfalt der Gesellschaft. Die ausländischen Mitbürger haben auf unsere Lebenswelten unterschiedliche Antworten gefunden. In ihrer alten Heimat werden sie oft ausgegrenzt, hier nicht voll anerkannt. Im Unterricht ist deshalb darauf zu achten, daß ausländische Mitschüler nicht immer wieder - in guter Absicht auf die Kultur ihrer Eltern angesprochen und festgelegt werden. Da immer häufiger sich Nationalitätsgruppen unter den Heranwachsenden und Jugendlichen bilden, um sich voneinander abzugrenzen, hat der Unterricht die Aufgabe, Vorurteile und Gleichgültigkeit sichtbar zu machen und die Gleichstellung deutscher und ausländischer Schüler im Umgang miteinander durch gemeinsame Erfahrungen einzuüben. Alltagskonflikte, die aus dem minderen Rechtsstatus der Ausländer herrühren und soziale Diskriminierungen in der Stadt sollten zum Anlaß genommen werden, Fallstudien anzufertigen. Es geht dabei nicht nur darum, sich den Sachverhalt zu vergegenwärtigen und unterschiedliche Sichtweisen zu verdeutlichen. In der Bewertung muß das Recht, anders zu sein, genauso betont werden wie das Gemeinsame beim Zusammenleben mit Menschen anderer Kultur. Maßstab sind allein Menschenwürde und Menschenrechte und die in unserer Verfassung verankerten Prinzipien.

2. Gliederung und Überblick über die Themen

Klasse 10

Gesamtstunden: 68

Stunden für verbindliche Themen: 48

1. Information und Meinungsbildung
2. Politische Willensbildung und Entscheidung
3. Produzieren, Konsumieren - wirtschaftliches Handeln
4. Chancengleichheit von Jungen und Mädchen
5. Recht und Rechtsprechung

3. Die Themen

Klasse 10

1. Information und Meinungsbildung

Ziele

- Rationelle Informationsbeschaffung und -verarbeitung erproben.
- Bedeutung von Informationen für die eigene Meinungsbildung und das politische Engagement reflektieren und erklären.
- Meinungsmacht in Gruppe, Schule und Öffentlichkeit einschätzen und ihr begegnen.

Schwerpunkte

- Planung und Durchführung der Informationsbeschaffung und -verarbeitung zu einem in den Medien diskutierten aktuellen Fall.
- Bedeutung der untersuchten Materialien für die eigene Meinungsbildung; Interessengebundenheit der Materialien.

Anregungen zum Aufbau des Unterrichts

- Sammlung von Informationen bei Parteien, Verbänden, Initiativen, Massenmedien.
- Auswertung von Zeitungen und Zeitschriften.
- Zusammenstellung und Strukturierung der Informationen.
- Anfertigung von Tabellen.
- Herausarbeitung und Vergleich der Argumentation in den gesammelten Materialien (Schwerpunkte, Lücken, Wertungen).
- Untersuchung von Absendern, Intentionen, Reichweite und Zielgruppen.

Grundbegriffe, Begriffe, Daten

INFORMATION - MEINUNGSBILDUNG
Informationsrecht, Interesse, Medien, Meinungsfreiheit, Meinungsmacht, Pressefreiheit, Zensur.

Hinweise

Die Beschäftigung mit der Informationsbeschaffung und -verarbeitung zielt auf die Entwicklung der Bereitschaft, sich der Abhängigkeit des eigenen Urteils von Beeinflussung verschiedener Art bewußt zu werden, sich neuen Informationen und Positionen zu öffnen, sich z. T. von bisher meinungsprägenden Autoritäten zu distanzieren. Diese Zielsetzung bezieht sich nicht nur auf diesen Unterrichtsabschnitt, soll aber speziell hier bewußt gemacht werden.

Es soll kein systematisierender Kurs über Medienkunde und Textanalyse gegeben werden, sondern es wird im Zusammenhang mit der Betrachtung unterschiedlicher Informationsquellen ein aktueller Fall untersucht.

2. Politische Willensbildung und Entscheidung

Ziele

- Formen politischer Mitwirkung kennenlernen und Chancen politischer Betätigung und Einflußnahme wahrnehmen.
- Die Funktion der Parteien im Rahmen der politischen Willensbildung und der politischen Entscheidungen verstehen.
- Wahlen als Legitimitätsgrundlage des parlamentarischen Systems begreifen.
- Entscheidungen der politischen Gremien im Bund und in den Ländern nachvollziehen und in den Auswirkungen auf das eigene Leben beurteilen können.

Schwerpunkte

- Mitwirkungsmöglichkeiten an der politischen Willensbildung.
- Wahlen.
- Regierung, Regierungsmehrheit und Opposition in einer politischen Entscheidungssituation.

Anregungen zum Aufbau des Unterrichts

1. Politische Mitwirkung

- Meinungsbildung in der Auseinandersetzung mit einem konkreten politischen Fall.
- Mitarbeit in Verbänden, Jugendorganisationen der Parteien und in Bürgerinitiativen.
- Teilnahme an Demonstrationen, Versammlungen, Petitionen.
- Mitgestaltung und Mitbestimmung in der Schule.

2. Wahlen

- Analyse einer Bundestags- oder Bürgerschaftswahl.
- Parteien in der Wahlauseinandersetzung: Kandidatenauslese, Wahlprogramme, Werbung.
- Wahlrecht und Wahlsystem.
- Wahlergebnis, Wahlfolgen.
- BVG-Urteil zum kommunalen Wahlrecht für Ausländer.

3. Politische Entscheidungen

- Überprüfung eines konkreten Gesetzes auf seine Auswirkungen.
- Vorgang der Gesetzgebung.
- Einflußnahme.
- Zusammenarbeit von Regierung und Regierungsmehrheit.
- Rolle der Opposition.

Grundbegriffe, Begriffe, Daten

BUNDESREPUBLIK, GEWALTENTEILUNG, PARTIZIPATION, REPRÄSENTATIVE DEMOKRATIE Partei, Mitglied, Parteitag, Parteiprogramm, Kandidat, Abgeordneter, Sitz, Mandat, Fraktion, Bürgerinitiative, Demonstration, Grundgesetz, Grundrechte, Wahl, Wahlkampf, Wahlrecht, Umfrage, Demoskopie, Wähler, Stamm-, Jung-, Wechselwähler, Stimme, Erst-, Zweitstimme, Wahlkreis, Verhältniswahl, Gewaltenteilung, Parlament, Bundestag, Bürgerschaft, Regierung, Senat, Koalition, Opposition, Bundeskanzler, Bürgermeister, Volksbegehren, -entscheid, Demokratisierung, Schülerrat, Mißtrauensvotum, Verbände, Pluralismus.

1945 - 1946	Wiedergründung (SPD; KPD) und Neugründung der Parteien (CDU/CSU; FDP; DP; DRP)
1946	Zwangsvereinigung von KPD und SPD zur SED in der Sowjetischen Besatzungszone
23. 5.1949	Verkündung des Grundgesetzes und Gründung der Bundesrepublik Deutschland
7.10.1949	Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik und Staatsgründung
1952	Verbot der SRP
1956	Verbot der KPD
1961	Schließung der SPD-Parteibüros in Ostberlin durch Kommunistische Betriebskampfgruppen
1989	Demonstrationen in der DDR
1989	Umbenennung der SED in SED- PDS
3.10.1990	Beitritt der Deutschen Demokratischen Republik zum Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland Nationalfeiertag
2.12.1990	Wahlen zum ersten gesamtdeutschen Bundestag

Hinweise

Zu diesem Thema ist ein Fall als methodischer Zugang besonders geeignet, weil damit Vorfälle oder Vorgänge mit Aktionscharakter erfaßt werden, an denen Personen und Institutionen, Gruppen und Organisationen konkret beteiligt sind, deren Handlungen die Schüler nicht nur beobachten und nachvollziehen, sondern zu denen sie sich ihre Meinung bilden und an denen sie sich unter Umständen auch beteiligen können.

(Politische Willensbildung und Entscheidung)

Die Schüler sollen bei Organisationen und Gruppen nicht nur Informationen zum Fall sammeln und verarbeiten, sondern ihre Meinung artikulieren und die Chancen und Grenzen ihrer Einflußmöglichkeiten erfahren, indem sie sich an Versammlungen, Bürgerinitiativen, Demonstrationen beteiligen, Leserbriefe schreiben und Eingaben an die Parlamente verfassen. In der Lerngruppe sollte die Diskussion zugespitzt werden auf die Frage nach einer stärkeren plebiszitären Beteiligung der Bürger, inwieweit diese wünschenswert und möglich ist, und ob die Mitarbeit in der Jugendorganisation einer Partei ein Weg ist, sich politisch zu artikulieren. Es empfiehlt sich, das Thema anläßlich einer Wahl zu behandeln.

Wichtig ist es, den Fall so auszuwählen, daß im systematischen Zusammenhang die politische Repräsentation in der parlamentarischen Demokratie dargestellt und auch problematisiert wird. Politische Entscheidungen sollten so untersucht und diskutiert werden, daß die Auswirkungen auf das eigene Leben der Schüler sichtbar werden.

Bei Untersuchungen sind auch informationstechnische Hilfsmittel wie Programme für Wahlprognosen einsetzbar. Ergebnisse lassen sich durch Softwarenutzung (Textverarbeitung, Diagrammdarstellung und Statistikauswertung) geeignet darstellen.

3. Produzieren, Konsumieren - wirtschaftliches Handeln

Ziele

- Zusammenhänge zwischen Herstellung und Verbrauch von Gütern verstehen.
- Den Betrieb als Produzent von Gütern kennenlernen.
- Arbeit als wesentlichen Bestandteil der Güterproduktion begreifen.
- Verbraucherverhalten an Beispielen erörtern und beurteilen.

Schwerpunkte

- Der Weg eines Produktes von der Herstellung bis zum Verbrauch.
- Erscheinungsformen und Bedingungen von Arbeit in einem Betrieb.
- Schwächen und Stärken des Verbrauchers am Markt.

Anregungen zum Aufbau des Unterrichts

1. Produktion

- Betriebsorganisation.
- Produktionsprozeß.
- Absatz und Werbung.
- Preisbildung.

2. Arbeit

- Arbeitsplätze.
- Ausbildung.
- Interessenvertretung der Arbeitnehmer.

3. Verbrauch

- Verbrauchfreiheit.
- Verbraucherinteresse.
- Verbraucherschutz.

Grundbegriffe, Begriffe, Daten

ARBEIT - BEDÜRFNISSE

Absatz, Angebot, Arbeitslosigkeit, Arbeitsproduktivität, Arbeitszeit, Bedarf, Berufsausbildung, Berufsorientierung, Betrieb, Betriebsverfassungsgesetz, Erwerbsarbeit, Gewinn, Güter, Investition, Konsum, Kosten, Lohn, Markt, Mitbestimmung, Nachfrage, Preis, Preisbildung, Produktion, Produzent, Rationalisierung, Streik, Tarifvertrag, Umsatz, Unternehmen, Unternehmer, Verbraucher, Verbraucherzentrale, Warentest, Werbung, Wettbewerb.

1918

1952, 1972

1976

Acht-Stunden-Arbeitstag

Betriebsverfassungsgesetz

Mitbestimmungsgesetz

Hinweise

Das Thema kann zur Vorbereitung und zur Auswertung des Betriebspraktikums genutzt werden.

Die Einsicht in die unterschiedlichen Interessen am Arbeitsplatz sollte methodisch durch den Einsatz von Rollenspielen, Interviews oder Fallstudien erleichtert werden.

Zur Einbeziehung der Informationstechnischen Grundbildung eignet sich die vom Amt für Schule herausgegebene Unterrichtseinheit "Warenhaus".

4. Chancengleichheit von Jungen und Mädchen

Ziele

- Chancen von Jungen und Mädchen in der Schule miteinander vergleichen.
- Auswirkungen geschlechtsspezifischer Rollenzuweisungen auf die Berufsfindung und Beschäftigungssituation von Frauen diskutieren.
- Ursachen erörtern, warum die Angleichung der Bildungsabschlüsse im allgemeinen Schulwesen noch nicht zu gleichen Chancen in Berufsausbildung und Berufstätigkeit geführt hat.

Schwerpunkte

- Chancengleichheit (Gleichstellung) von Jungen und Mädchen in der Schule.
- Die Chancen von Frauen und Männern in Arbeit und Beruf.

Anregungen zum Aufbau des Unterrichts

1. *Chancenverteilung in der Schule*
 - Geschlechtsspezifische Rollenbilder und ihre Vermittlung (z. B. Schulbuch, Jugendbuch, Jugendsendung oder Werbefernsehen).
 - Geschlechtsspezifische Rollenverteilung (Rollenverhalten, Rollenpräferenzen) in der eigenen Schule (z. B. Schülerschaft, Kollegium, Schulleitung, Elternrat).
 - Verfassung und Chancengleichheit.
 - Schulpolitik und Chancengleichheit: Erfolge und Schwierigkeiten.
2. *Chancenverteilung für Frauen und Männer in Arbeit und Beruf*
 - Bestandsaufnahme: geschlechtsspezifische Präferenzen bei Studien-, und Berufswahl, Einkommen und berufliche Aufstiegsmöglichkeiten, Reproduktion der tradierten Geschlechterrollenverteilung bei Haus- und Erwerbstätigkeit (z. B. Beruf und Familie als Lebensperspektive der Mädchen, Teilzeitarbeit und Arbeitslosigkeit als Probleme der Frauen).
 - Interesse und Einstellungsverhalten der Betriebe
 - Die Diskrepanz zwischen Verfassungszielen und ökonomisch-gesellschaftlicher Realität für viele Frauen (z. B. eingeschränkte Selbstbestimmung, gesellschaftliche Diskriminierung).
 - Sozialstaatliche Lösungsversuche (z. B. Frauenförderungsprogramme, Ausbau von Kindergärten und Ganztagschulen).

Grundbegriffe, Begriffe, Daten

SOZIALISATION - GLEICHSTELLUNG

Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit, Gleichberechtigung, Interesse, Selbstbestimmung, Rolle.

- | | |
|------|---|
| 1908 | Allgemeine Zulassung von Frauen an deutschen Universitäten |
| 1918 | Allgemeine Schulpflicht, vierjährige gemeinsame Grundschule |
| 1918 | Wahlrecht für Frauen |
| 1953 | Der Gleichberechtigung entgegenstehende Gesetze treten außer Kraft |
| 1958 | Gleichberechtigungsgesetz |
| 1980 | Gesetz über die Gleichbehandlung von Männern und Frauen am Arbeitsplatz |

Hinweise

Es ist damit zu rechnen, daß Schüler und Schülerinnen Rollenprobleme vor allem in Familie und Beruf, weniger in der Schule, sehen. Daher bietet sich die Untersuchung der eigenen und umliegenden Schulen an. Die Schülerschaft läßt sich auf geschlechtsspezifische Fächerwahl (Sprachen, Naturwissenschaften, Mathematik) und die Bereitschaft zur Übernahme von Ämtern (SV) hin untersuchen, die Kollegien auf die Vertretung der Fächer und die Besetzung der Leitungspositionen hin (Schulleitung, Koordinatoren) sowie auf die Häufigkeit und Verteilung von Teilzeitarbeit.

Es wäre zusammen mit den Schülern zu überlegen, ob die Schule den Mädchen bei der Überwindung ihrer Schwierigkeiten in den Naturwissenschaften, der Informatik und der Mathematik, aber auch bei der Entwicklung von Durchsetzungsfähigkeit und Risikobereitschaft, zusätzliche Unterstützung anbieten müßte (z. B. reine Mädchenkurse für Mathematik). Die Steuerung und Begleitung des Betriebspraktikums durch Erkundungsbögen, die z. B. die Stellung der Frauen auf den verschiedenen Ebenen der Betriebshierarchie berücksichtigen, ist empfehlenswert. Primärerfahrungen der Schüler sollten genutzt werden.

Bei einzelnen Aspekten, z. B. der Handhabung von Rollenmustern in Erziehung, Schul- und Berufswahl, sollten neben den geschlechtsspezifischen auch schichtspezifische Verhaltensweisen und Bildungschancen angesprochen werden. Es sollte darauf

(... Chancengleichheit von Jungen und Mädchen)

geachtet werden, daß dieser Untersuchungsaspekt sich nicht verselbständigt. Auf der Grundlage der Grundgesetzartikel

1. (Würde des Menschen),
- 2.1 (freie Persönlichkeitsentfaltung),
3. (Verbot von Benachteiligungen),
- 6.2 (Schutz der Familie),
- 7.1 (Schule) und
20. (Sozialstaatsgebot)

sollten kontroverse Standpunkte und Argumentationen zur Stellung der Frau in unserer Gesellschaft aufgezeigt werden, die den Schülern als Anregung für die Auseinandersetzung und die Findung einer eigenen Position dienen sollen. Es ist wichtig zu verdeutlichen, daß unterschiedliche Zielvorstellungen

gen und Wertmaßstäbe in die jeweiligen Argumentationen einfließen. Anhand der Begriffe Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit und Sozialstaat läßt sich dies zeigen, weil sie offen sind für Interpretationen, eine inhaltliche Füllung nicht verbindlich vorgegeben werden kann und so der Politik die Möglichkeit eröffnet wird, soziale Wirklichkeit zu gestalten.

Gerichtsurteile über die Rechtsstellung von Männern und Frauen in Deutschland könnten in diesem Zusammenhang von Interesse sein, z. B. Schlüsselgewalt der Frau, gleiche Entlohnung für gleiche Arbeit, geschlechtsneutrale Stellenausschreibung, Abtreibung.

5. *Recht und Rechtsprechung*

Ziele

- Die Funktion des Rechts und der Rechtsprechung für den einzelnen, für Gruppen und für die Gesellschaft insgesamt verstehen.
- Grundlegende Normen, Institutionen und Verfahren des Rechtsstaates kennenlernen.
- Einblick gewinnen in Möglichkeiten, sein Recht durchzusetzen und sich gegen Unrecht zu wehren.
- Verschiedene Vorstellungen von Recht und Gerechtigkeit diskutieren.

Schwerpunkt

- Untersuchung eines Streitfalles.

Anregungen zum Aufbau des Unterrichts

- Fallstudie.
- Zusatzinformationen (Gesetzesgrundlagen, Aufgaben des Richters, Staatsanwalts, Verteidigers)
- Die Gerichtsentscheidung (Urteil, Begründung, Rechtsmittel, Rechtsweg).
- Strafe, Strafvollzug, Resozialisierung.
- Die Bedeutung des Streitfalles und seine Auswirkungen im Rahmen des Rechtsstaates.

Grundbegriffe, Begriffe, Daten

RECHT - RECHTSSTAAT

Bewährungshelfer, Bürgerliches Gesetzbuch, Gericht, Gesetz, Gewaltmonopol, Grundrechte, Jugendrecht, Kriminalität, Rechtssicherheit, Rechtsweg, Resozialisierung, Richter, Schöffe, Schuld, Staatsanwalt, Strafe, Strafgesetzbuch, Strafrecht, Strafvollzug, Sühne, Verteidiger, Zeuge, Zivilrecht.

Hinweise

Der Behandlung allgemeiner Rechtsprobleme sollen konkrete Fälle zugrunde liegen, aus denen die angestrebten Einsichten abgeleitet werden können. Individuelle Erfahrungen der Schüler sollen - besonders im Zusammenhang mit dem Thema Jugendkriminalität - aufgenommen werden. Gründlich vorbereitete Gerichtsbesuche sind zu empfehlen.

Die Darstellung von Kriminalität und Gewalt, Schuld und Strafe, Gesetz und Gerechtigkeit in Medien und Literatur kann in Verbindung mit Deutsch und Ethik den Unterricht ergänzen.

Bildungsplan PGW 9stufiges Gymnasium

Klasse 8	Klasse 9 und Klasse 10	
8-1 Jugend, Gesellschaft und Politik im Nahraum	9/10 – 1 Wirtschaft II: Marktwirtschaft, Marktprozesse und Wirtschaftspolitik	9/10 – 4 Parlamentarische Demokratie und politisches System
8-2 Wirtschaft I: Private Haushalte im Wirtschaftsprozess Betriebe und Arbeitswelt	9/10 – 2 Soziale Fragen und Sozialstaat	9/10 – 5 Nachhaltige Entwicklung: Wirtschaft, Umwelt und Politik
8-3 Rechtsetzung, Rechtsfindung, Rechtsprechung	9/10 - 3 Zivilgesellschaft: Akteure, Möglichkeiten, Bedeutung	9/10 – 6 Weltwirtschaft, internationale Politik und Menschenrechte (Wirtschaft III)

Bildungsplan PGW 8-stufiges Gymnasium

Klasse 8	Klasse 9 und Klasse 10	
8-1 Jugend, Gesellschaft und Politik im Nahraum	9/10-1 Wirtschaft II: Marktwirtschaft, Marktprozesse und Wirtschaftspolitik	9/10-4 Gesellschaft: Individuum, Gruppen, Institutionen – Rollen und Sozialisation
8-2 Wirtschaft I: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Private Haushalte im Wirtschaftsprozess ▪ Betriebe und Arbeitswelt 	9/10-2 Parlamentarische Demokratie und politisches System (incl. EU-Ebene)	9/10-5 Wirtschaft III: Europa als wirtschaftlicher und politischer Raum – Verbraucher, Produzenten, Bürger der EU
8-3 Rechtsetzung, Rechtsfindung, Rechtsprechung	9/10-3 Soziale Fragen und Sozialstaat	9/10-6 Internationale Politik: Menschenrechte, Umwelt und internationale Organisationen

Zusammenfassung und Empfehlungen

1. Das Fach PGW zeichnet sich durch eine vielseitige, offene und dem Aktualitätsprinzip verpflichtete Unterrichtspraxis aus.
2. Das Standing des Faches scheint dabei stark vom gemeinsamen Engagement der Fachgruppe abzuhängen. Die Wahrnehmung des Stellenwerts schwankt zwischen einem „belächelten Nebenfach“ bis hin zum beliebten, stark nachgefragten Highlight im Schulprofil.
3. Die besondere Chance des Faches, sich zu profilieren, liegt u.U. in seiner Eignung für Projektunterricht und Kooperationen mit außerschulischen Akteuren.
4. Die Trias von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft wird von Lehrern, Schülern und Eltern als positiv bewertet. Während die Politikeinheiten zum Teil auf stärkere Ablehnung bei Schülern (und Lehrern) stoßen, werden die Wirtschaft- und Gesellschaftsanteile gut angenommen.
5. Die relative Offenheit des Bildungsplans (2004) wird von den Fachgruppen und Schulen zur eigenen Ausgestaltung entsprechend der spezifischen Anforderungen und fachdidaktischen Präferenzen geschätzt und genutzt. (Die Kehrseite, die Freiheiten des Faches zur Abschöpfung von Klassenstunden o.ä. zu nutzen, klingt zum Teil an.)
6. Die Einschätzungen der Schülerinteressen und -einstellungen aus Sicht der Lehrer ergeben ein vielfältiges Bild. In Abhängigkeit von Lehrerpersönlichkeit, Standing des Faches und Gestaltung des jeweiligen Unterrichts lassen sich kaum Aussagen über die grundsätzliche Beliebtheit einzelner Themengebiete treffen. Insgesamt scheint eine nüchterne, teilweise auf Faktenwissen und Noten orientierte Haltung zu überwiegen. Unterricht stößt v.a. dann auf Interesse, wenn es gelingt, lebensweltorientiert zu unterrichten.
7. Der Brückenschlag zwischen Lebenswelt und Politik wird als zentrale Herausforderung vielfach beschrieben.

8. Die Relevanz eines Methodencurriculums wird anerkannt. Es gibt hier aber z.T. wohl einen Beliebigkeit bis hin zum „Methodenstress“ (Abwechslung). Wenige, fachorientierte Methoden in guter Qualität scheinen dagegen erfolgsversprechender zu sein.
9. PGW scheint für offene, handlungsorientierte Unterrichtsmethoden besonders geeignet zu sein (Simulationen, Projektunterricht,...) - die Warnung vor Aktionismus und Beliebigkeit klingt allerdings stellenweise an.
10. Die Lehrenden stützen sich bei der Unterrichtsgestaltung auf eine breite Medienauswahl. Es ergibt sich im Gesamtbild eine übersichtliche Schulbuchauswahl - auch wenn den Schulbüchern attestiert wird, noch nicht ausgereift zu sein. Die fehlende Aktualität der Schulbücher wird durch Artikel aus Tageszeitungen ausgeglichen. Entgegen seiner gesellschaftlichen Bedeutung in der „Fernsehemokratie“ (Ulrich Sarcinelli) wird das Medium Film im Unterricht kaum genutzt.
11. Die Internetrecherche durch Schüler ist im Unterricht verbreitet. Allerdings werden Schwierigkeiten vor allem in den methodischen Kompetenzen registriert und die Dominanz des zu Oberflächlichkeit verleitenden Mediums von den Schülerinnen und Schülern stellenweise ambivalent bewertet. Die Sicherung einer Sozialisation in einer „Gutenberg-Welt“ (kategoriales Netzwerk von Vorstellung) wird angesichts des nur „Surfens“ in der digitalen Welt zur vordringlichen Aufgabe gerade einer sozialwissenschaftlichen Weltorientierung. Der Qualität einer lebendigen Schulbibliothek (teaching library) muss auch im Zusammenhang mit dem Fach PGW grosse Aufmerksamkeit gewidmet werden.
12. Beim PGW-Unterricht kommt es den Lehrenden v.a. darauf an, Kontroversen und unterschiedliche Perspektiven und Meinungen im Unterricht erfahrbar zu machen und die Schüler darin zu unterstützen und zu begleiten, „sich in der Welt zurechtzufinden“, handlungs- und urteilsfähig zu werden. („Weltumstände-Erklärer“, „Selbst-Aufklärung über die Kraft des eigenen Denkens“, den Wert der Demokratie, die „Errungenschaften unserer Menschheitsgeschichte“ vermitteln, die „Fackel weiterreichen“).
13. Von Seiten der Lernenden werden vor allem eine demokratische Unterrichtskultur, die ausgeprägte selbstständige Arbeit wie die Vielseitigkeit und Aktualität der Themen als

Eigenart des PGW-Unterrichts betont. Stärker als in anderen Fächern erwarten die Schülerinnen und Schüler vom PGW-Unterricht Selbst-, Welt- und Berufsorientierung

14. Die kollegiale Zusammenarbeit wird von fast allen Lehrern als unzureichend beschrieben, bildet zugleich aber den zentralen Wunsch der Fachkollegen, um die Fachkultur zu profilieren und die eigene Arbeit zu verbessern und zu erleichtern.