

Manfred Quentmeier



Stefan Schneider

Probleme der Politikdidaktik - Brauchen wir neue Planungsmodelle? Manfred Quentmeier / Stefan Schneider

nachhaltig zu einer Verbesserung des Politikunterrichts geführt und war deshalb nicht mehr zeitgemäß. Die Idee einer Kombination der Ansätze, problemorientiertes, kategoriales und exemplarisches Lernen mit einem neuen formalen Rahmen aus der Politikforschung (Politikzyklus) zu versehen und auf das Politische als Kern des Unterrichts zu beschränken (Massing/Weißeno 1995), wurde deshalb zunächst als Fortschritt begrüßt.

1.1 Das Problem mit den Bezugswissenschaften

Da die Inhalte der schulischen Politischen Bildung traditionell aber aus verschiedenen Bezugswissenschaften stammen (Trommer 2000, Detjen 2007, 271ff.), brachte die Konzentration auf Politikwissenschaft als Leitdisziplin das Problem mit sich, dass Themenbereiche aus Wirtschaft und Gesellschaft eher vernachlässigt wurden. Die Forderung von Wirtschaftsverbänden und DGB angesichts der Folgen des globalen Strukturwandels mehr Wirtschaftsthemen in die Schule zu bringen, war verständlich. Auf die Einführung eines zusätzlichen Faches Wirtschaft konnten sich die Fachdidaktiker aber nicht einigen. Angesichts der übervollen Stundenpläne der Schüler an Gymnasien war ein neues Fach auch politisch nicht durchzusetzen. Der gegenwärtige Versuch in Niedersachsen, die Disziplinen Politik und Wirtschaft getrennt voneinander in einem Fach zu unterrichten, ist deshalb stark umstritten, da es den Lernenden nicht hilft, die Probleme von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft im Zusammenhang zu verstehen (Hedtke 2005, 2008 u.a.). Mit den EPA „Sozialkunde / Politik“ (KMK-Beschluss 2005) wird schließlich

deutlich festgelegt, Fachunterricht der Politischen Bildung wird in Zukunft interdisziplinär auf der Basis mehrerer Bezugswissenschaften unterrichtet. Von Fachdidaktikern werden dabei vorrangig Politikwissenschaft, Ökonomie und Soziologie genannt (Gagel 2007, 157, Detjen 2007, 269ff, Sander 2007, 60-61, Massing 2008, 193, Weißeno u.a. 2010, 24). Zur Analyse und zum Verständnis komplexer, fachübergreifender Themen werden oft aber auch Aspekte aus Geschichte, Recht, Geographie und Ökologie oder aus Psychologie, Philosophie, Ethik und Religion benötigt. Die aktuellen Kerncurricula, EPA und Lehrerbildungspläne (KMK 2008) für das Gymnasium fordern dementsprechend eine interdisziplinäre Bearbeitung politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Probleme und Konflikte. Für die Hochschullehre und die Unterrichtspraxis fehlen aber bisher die entsprechenden didaktischen Planungsmodelle und Konzepte (Busch 2009).

1.2 Das Problem mit den Modellen für Planung und Analyse

Der Zusammenhang von Theorie und Praxis lässt sich in der Lehrerbildung durch didaktische Modelle anschaulicher darstellen. Gegenwärtig gibt es in der Politikdidaktik aber nur zwei wesentliche Modelle zur Unterrichtsplanung und Problemanalyse. Während die „Fünf Module der Planung“ von Breit/Weißeno (2003, 12) um Kom-

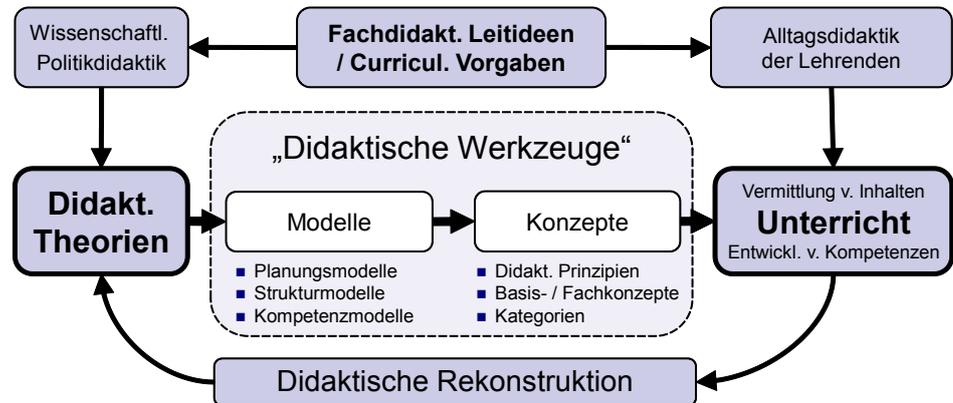
1 Probleme der Politikdidaktik: Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis

Seit Anfang der 90er Jahre beklagen Vertreter der Politikdidaktik eine mangelnde Akzeptanz ihrer Theoriekonzepte (Breit/Harms 1990, Ackermann u.a. 1994, 7 ff). Die einzelnen unterschiedlichen didaktischen Ansätze der siebziger und achtziger Jahre, etwa von Fischer, Giesecke, Hilligen, Sutor oder Schmiederer, waren auch in den neuen Bundesländern für die Unterrichtspraxis nur schwer zu vermitteln. Die Verpflichtung von Lehrern auf eine bestimmte politikwissenschaftliche Theorie oder politikdidaktische Konzeption hatte zu öffentlichen Auseinandersetzungen, aber nicht

Überarbeitete Version eines Beitrags zum Sammelband: Dirk Lange (Hrsg.) Entgrenzungen. Gesellschaftlicher Wandel und Politische Bildung, Wiesbaden/Bonn 2010

petenzen und didaktische Prinzipien ergänzt werden können (siehe Grafik „Neue Module zur Unterrichtsplanung“), hat die Kritik an der kategorialen Form des Politikzyklus deutlich zugenommen (Lach 1999, 125ff; Hedtke 2005; Reinhardt 2005, 104; Weißeno 2006, Sander 2007, 79-87; Detjen 2007, 300, Quentmeier 2007, Massing 2008, Hippe 2010 u.a.). Neuere Ergebnisse aus der Lehr-Lernforschung halten ihn in der Unterrichtspraxis für unbrauchbar, um als bevorzugtes Schema für die Problemanalyse oder die Planung von Unterricht zu gelten (Klee 2008, 248). Aus der Diskrepanz zwischen dem theoretischen Anspruch als fachspezifisches Planungsmodell und den wenig überzeugenden Unterrichtserfahrungen lässt sich der Schluss ziehen, dass eine begrenzte Anzahl ungeordneter Kategorien nicht ausreicht, um die Herausforderungen komplexer Lernbereiche wie Arbeitslosigkeit, Globalisierung, Europa oder internationale Konflikte mit ihren politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und rechtlichen Aspekten zu analysieren und zu beurteilen. Der kategoriale Politikzyklus braucht deshalb dringend eine didaktische Überarbeitung!

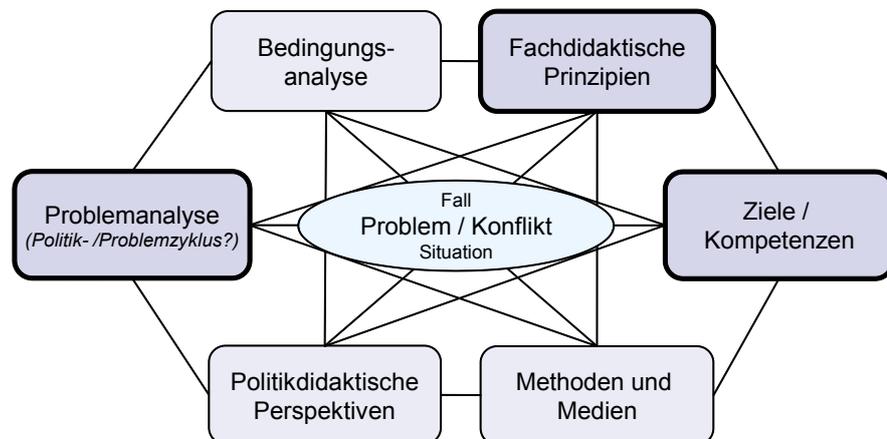
Der Zusammenhang von Theorie und Praxis



Quelle: vgl. Ansätze bei Friedrich Kron, *Grundwissen Didaktik*, München 2004, S. 59 und Sander, Wolfig., 2007, S. 189 ff

© Quentmeier 05 / 2010

Neue Module zur Unterrichtsplanung



© Quentmeier 2008

1.3 Das Problem mit den fachdidaktischen Prinzipien

Obwohl didaktische Prinzipien in den Erziehungswissenschaften unverzichtbare Grundsätze zur Auswahl und Strukturierung von Inhalten darstellen, haben sich Politikdidaktiker lange kontrovers nur mit einzelnen Prinzipien beschäftigt. Selbst in der speziellen Anleitung zur

„Planung des Politikunterrichts“ (Breit/Weißeno 2003, 58f) spielen fachdidaktische Prinzipien nur eine marginale Rolle und wurden auch in die „Fünf Module der Planung“ nicht aufgenommen. Prinzipien wie Problemorientierung, Schüler-, Handlungs- und Wissenschaftsorientierung, Exemplarität und Kontroversität haben aber in neuen Didaktiken (Sander 2007, 189ff, Detjen 2007, 319ff) inzwischen

ihren unvermeidbaren Platz als Planungswerkzeuge gefunden. Da sie bei anderen Didaktikern in anderer Zusammensetzung oder Funktion auftauchen (z.B. Reinhardt 2005, 13 u.a.), lässt sich bisher noch kein überzeugender Konsens bei Auswahl, Anzahl und Verwendung fachdidaktischer Prinzipien feststellen. Für die Lehrerbildung und Unterrichtspraxis fehlen in dieser Reihe der fachdidak-

tischen Prinzipien des Politikunterrichts außerdem die Prinzipien Aktualität, Multiperspektivität und Zukunftsorientierung.

1.4 Das Problem mit den Kompetenzen

Aus den gegenwärtig vorliegenden drei Entwürfen (GPJE 2004, Behrmann, Grammes, Reinhardt 2004, EPA 2005) lassen sich bisher noch keine verbindlichen Lerninhalte entwickeln. Auch über Art und Zahl der Fachkompetenzen wurde noch kein Konsens gefunden (Weißeno 2008, 13ff). Als unstrittig gelten Sach- und Methodenkompetenz, sowie Urteilsfähigkeit als Aufgabe und politische Mündigkeit als Ziel politischer Bildung. Neue Perspektiven bietet hier der Versuch von Moegling (2008, 35), ausgehend von einem interdisziplinären Grundansatz des Faches Kompetenzorientierung und Standards im Sinne des GPJE-Entwurfs weiter zu entwickeln. Während die GPJE mit drei Kompetenzvorschlägen den Anfang gemacht hat, sind in den EPA (2005) mit Sach-, Analyse-, Urteils-, Methoden- und Handlungskompetenz bereits fünf etabliert. Aus der Sicht der Lehrerbildung sollten im Politikunterricht zumindest auch die Sozialkompetenz und die Medienkompetenz eine Rolle spielen. Die gegenwärtige Reduktion der Diskussion auf die kognitive Politikkompetenz (Weißeno 2008 u. 2010) zeigt, dass die Auseinandersetzung mit kompetenzorientierten Planungsmodellen erst am Anfang steht. Der Erwerb weiterer Fachkompetenzen, die den Jugendlichen eine aktive Teilnahme am politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Leben ermöglichen, muss auch in Zukunft auf dem Weg zur Mündigkeit Ziel des Politikunterrichts bleiben.

1.5 Das Problem mit den Basiskonzepten

„Es ist den Politikdidaktiker/-in-

nen (auch) noch nicht gelungen sich auf ein Modell des Basiswissens zu verständigen, das die in der Schule zu behandelnden Fachkonzepte (z.B. Parteien, Wahlen, Demokratie etc.) festlegen kann“ schrieb Weißeno noch 2008 (S. 16). In einem neuen gemeinsamen Vorschlag von fünf Politikdidaktikern (Weißeno u.a. 2010) für ein Modell des Fachwissens wird nun der Anspruch erhoben, hinreichend konkret zu sein, um einen kompetenzorientierten Unterricht praktisch planen zu können. Als Basis des Modells wird zwar ein umfassender Politikbegriff vorgegeben, der „auch ökonomische Prozesse, geschichtliche Bedingtheiten sowie rechtliche, gesellschaftliche und ökologische Themen“ und somit die „fachlichen Bedingtheiten der Sozialwissenschaften“ mit einbezieht (S.24). Dazu werden Politikwissenschaft, Soziologie, Ökonomik und Rechtswissenschaft u.a. als Bezugswissenschaften benannt (S. 37). Dieser sozialwissenschaftliche Ansatz müsste auf ein vernetztes, interdisziplinäres Denken zielen (EPA). Er ist aber kaum mit der Forderung zu vereinbaren, die Politikwissenschaft weiterhin zur Leitwissenschaft für die Auswahl und Strukturierung aller konkreten Unterrichtsinhalte zu erklären und im Unterricht vordringlich von einer rein politischen Perspektive auszugehen, auch wenn es um die „Inhaltsfelder Ökonomie, Geschichte, Recht, Gesellschaft und Ökologie“ oder internationale Inhaltsfelder geht (S.24). Hier besteht bisher eine erhebliche Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis, wenn ökonomische und soziale Bildung als gleichberechtigter Teil der Politischen Bildung verstanden werden.

Außerdem ist die aus den Naturwissenschaften übernommene Struktur für den Politikbereich mit den Basiskonzepten Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl radikal einfach ausgefallen für den

Anspruch, den inhaltlichen Kern des fachlichen Lernens darzustellen. Es bleibt der Lehrperson überlassen, sich aus den Begriffskatalogen die Mindeststandards für seinen Unterricht zusammenzustellen, statt die Fachkonzepte gleich den Kernthemen der Politischen Bildung zuzuordnen. Auch aktuelle, komplexe oder internationale Probleme und selbstständiges Lernen von Schülern sind da noch nicht genügend bedacht. Die Vermittlung ausgewählter und im Lehrplan festgelegter Begriffe in der Sekundarstufe I soll ausreichen, um überschaubare, tagespolitische Themen im Kern zu verstehen? Für die komplexen Themen der Politischen Bildung, bei denen politische, ökonomische und soziale Strukturen und Prozesse sowie rechtliche Normen zur Beurteilung von Problemen gebraucht werden, reicht jedenfalls Politikkompetenz in Bezug auf die Fachkonzepte nicht aus.

Ob das Modell in der Praxis Erfolg haben wird und weitere Kataloge von Basiswissen liefern wird, bleibt abzuwarten. Die KMK hat bisher noch keine Bildungsstandards beschlossen, sondern sich auf Beschlüsse zur Arbeit mit Kernthemen und Standards für die Lehrerbildung begrenzt. Die Auseinandersetzung um die Zusammenhänge von Kompetenzmodellen und Basiskonzepten bleibt für die Ausbildung deshalb weiterhin unübersichtlich (siehe kursiv 3/2008 sowie die Kritik von Behrmann in Polis H. 1/2008). Die Politikdidaktik wird mit der Einführung von Basis- und Fachkonzepten im Hinblick auf ein gesichertes Orientierungswissen bei Schülern zudem auch ihr Verständnis von Kategorien überdenken müssen. Die empfohlene Verwendung von Konzepten und Kategorien zur Inhaltsauswahl ohne Hinweis auf didaktische Prinzipien (S. 52) widerspricht der eigenen Aussage, dass die unterschiedlichen Kategorienmodelle der

Politikdidaktik die Inhaltsfrage letztlich nicht klären konnten (S. 45), und lässt deshalb Zweifel an der Tragfähigkeit dieser Empfehlung aufkommen.

2 Modernisierung durch Transformation und Entgrenzung

Grundlagen einer interdisziplinären Politikdidaktik

Die aufgezeigten gegenwärtigen Probleme der Politikdidaktik erfordern dringend, weiter über neue Perspektiven und Modelle in der Politischen Bildung nachzudenken. Den Praktikern ist die wissenschaftliche Didaktik viel zu theoretisch, d.h. zu wenig anwenderfreundlich (Detjen 2007,432). Daran hat auch das neue Kompetenzmodell (Weißeno u.a. 2010) nichts geändert.

Ein didaktisches Modell für das Gymnasium müsste auf jeden Fall auf der Basis eines umfassenden Politikbegriffs aufgebaut sein und

den Fachkompetenzen und Leitzielen entsprechend eine mehrperspektivische Sachanalyse mit politischen, sozialen und ökonomischen Unterrichtsschwerpunkten zulassen, um komplexe Problemzusammenhänge mit den erforderlichen Aspekten aus den Bezugswissenschaften darstellen und beurteilen zu können (vgl. EPA 2005). Wie soll ein solches synoptisches Modell aber aussehen?

2.1 Neue Modelle für Unterrichtsplanung und Problemanalyse

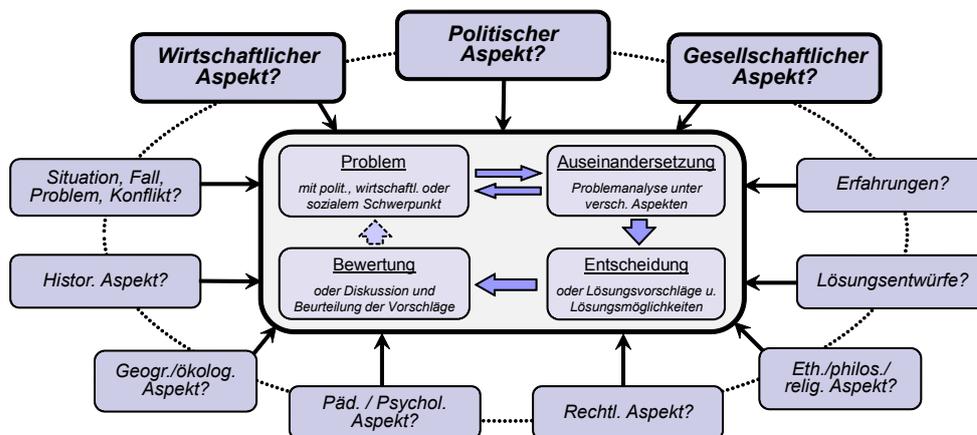
Vorüberlegungen zur Planung einer Unterrichtseinheit (Modell 1)

Zu den Grundlagen einer sozialwissenschaftlich orientierten Politikdidaktik gehört demnach ein kompetenzorientiertes Planungsmodell mit Leitfragen zur Vorbereitung einer Unterrichtseinheit. Darin soll der Lehrende

ausgehend von Fachkompetenzen sich nach einer Sachanalyse über Lernmaterialien, Arbeitstechniken und Methoden informieren. Nach der Bedingungsanalyse zur Lerngruppe kann er dann die vorgeschlagenen didaktischen Perspektiven mit eigenen Ideen durchdenken. Neben der Auswahl der Inhalte nach fachdidaktischen Prinzipien soll er für den gewählten thematischen Schwerpunkt nur die Aspekte sowie Medien und Methoden auswählen oder durch Schüler selbstständig recherchieren und auswählen lassen, die zum Verständnis des Problems erforderlich sind. Diese Vorgehensweise zielt auf kumulatives und systematisch vernetztes Lernen. Der zirkuläre Denkprozess mit der mehrfachen didaktischen Reduktion führt dann in der Regel auch nicht zu einer inhaltlichen Überfrachtung.

Der Problemzyklus als neues „didaktisches Werkzeug“

Interdisziplinärer Zyklus zur Analyse polit., wirtschaftl. und sozialer Probleme und Konflikte



Vorüberlegungen zur Planung einer Unterrichtseinheit im Fach Politik

Hinweis: Unterrichtsplanung ist ein zirkulärer Denkprozess, der im Prinzip keine festgelegte Abfolge kennt!

1. Planungsansätze:

- 1.1. Welche **Kompetenzen, Ziele, curricul. Vorgaben oder Standards** sollen angestrebt werden?
- 1.2. Welche **Lernmaterialien** gibt es zu diesem Thema für diese Klasse / diesen Jahrgang?
- 1.3. Wie ist der **aktuelle Stand** des ausgewählten Problems / Konflikts / Falles ...?
- 1.4. Welche fachspezifischen **Arbeitstechniken** oder **Methoden** sollen eingeübt werden?



2. Didakt. Perspektive 1

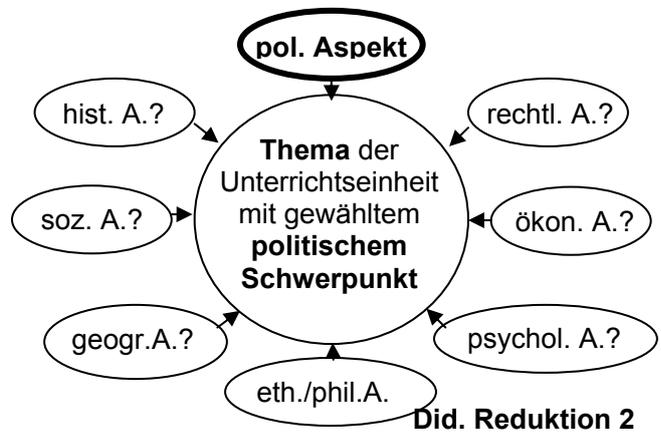
- 2.1. Welche **Interessen, Vorkenntnisse oder Vorbedingungen** sind in der Lerngruppe vorhanden?
- 2.2. Welche Materialien zum Thema entsprechen den **fachdidakt. Prinzipien** der Politischen Bildung?
 (Aktualität, Exemplarität, Kontroversität, Multiperspektivität, Schüler- und **Problemorientierung**, Wissenschafts-, Handlungs-, Zukunftsorientierung...)



3. Didakt. Perspektive 2:

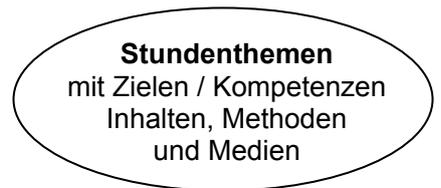
- 3.1. Welche **sozialwiss. Aspekte** aus den Bezugswissenschaften werden zum Verständnis des Problems benötigt?
- 3.2. Welche Perspektive soll **Schwerpunkt** der Unterrichtseinheit werden?
 (Die politische, die ökonomische, die soziale oder die rechtliche? ...)
- 3.3. Welche **weiteren Aspekte** werden zum Verständnis des Sachverhalts benötigt?
 (z.B. ökologische, technische, religiöse ...)

Interdisziplinäre Didaktik der Polit. Bildung



4. Didakt. Perspektive 3

- 4.1. Welche der **ausgewählten Inhalte** eignen sich vom **Umfang** her für die begrenzte Unterrichtszeit?
- 4.2. Welche **Medien** u. **Methoden** erleichtern das Verständnis und die **selbstständige Erarbeitung** des Problems?



Did. Reduktion 3

Entgrenzung des Politikzyklus und Aufbau des Problemzyklus (Modell 2)

Die Kritik am kategorialen Politikzyklus und die Forderung in der Praxis auch wirtschaftliche und soziale Schwerpunkte setzen zu können, machen seine Weiterentwicklung zum Problemzyklus notwendig. Mit der Öffnung und Entgrenzung des fachlich begrenzten Politikzyklus für wirtschaftliche und soziale Probleme und seine Transformation in einen interdisziplinären Problemzyklus lässt sich nun erstmals mit einem Modell für den Politikunterricht die Analyse politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Probleme und Konflikte gleichermaßen darstellen (siehe folg. Seiten o. Planungsmodelle Quentmeier 2007 und 2008 oder Handout 11. Bundeskongress 2009).

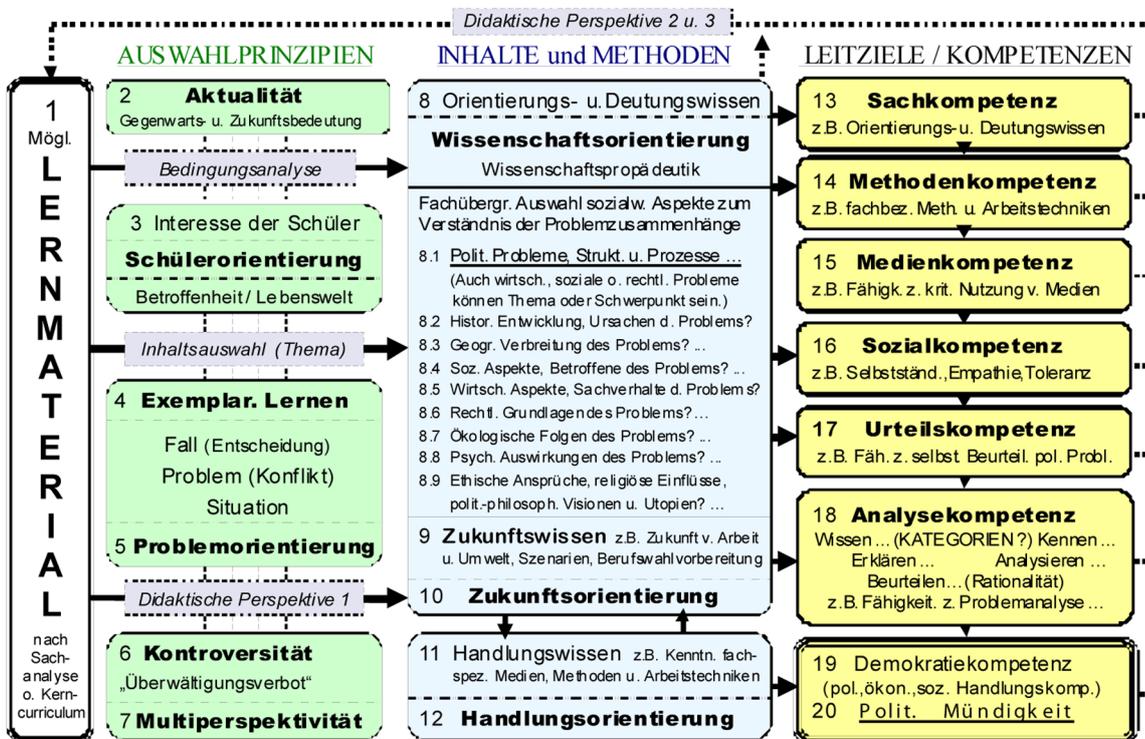
2.2 Neues Strukturmodell für Theorie und Praxis (Modell 3)

Diese neuen Überlegungen haben wir in einem sozialwissenschaftlich orientierten Strukturmodell zusammengefasst und erprobt. Strukturmodelle symbolisieren die grundlegenden Bedingungsfaktoren von Unterricht (Kron, 2004, 61). Sie helfen u.a. die Komplexität der Planungselemente auf eine überschaubare Anzahl zu reduzieren und strukturelle Zusammenhänge zu erkennen. Wie in den Vorüberlegungen beginnt die Planungsarbeit z.B. mit der Auswahl der anzustrebenden Kompetenzen und der Sichtung der vorhandenen Materialien nach fachdidaktischen Prinzipien. Was eignet sich aktuell für dieses Thema und diese Lerngruppe? Für eine sorgfältige Sachanalyse muss dann das ausgewählte Problem mehrperspektivisch nach sozi-

alwissenshaftlichen Aspekten untersucht werden, um eine Beurteilung zu ermöglichen und Lösungsvorschläge zu prüfen. Gleichzeitig muss auch die Auswahl geeigneter Medien und Methoden mit bedacht werden.

Ziel der Arbeit mit den Modellen sollte es sein, Studenten, Referendaren und Lehrern den Umgang mit Didaktik zu erleichtern und ihnen von Anfang an „einen Überblick über die Grundbegriffe, Zusammenhänge und Vorgehensweisen bei der Unterrichtsplanung zu geben, ohne dass sie zunächst ein paar tausend Seiten über Politikdidaktik gelesen haben müssen“ (Quentmeier 2007, 27). Das Strukturmodell eignet sich deshalb zur Erklärung des zirkulären Denkprozesses bei der Planung von Unterricht oder als „Seminarplan“ für die Erarbeitung von Grundkenntnissen in der Politikdidaktik.

Grundlagen einer interdisziplinären Didaktik der Politischen Bildung (Strukturmodell)



„Braunschweiger Modell“

© Quentmeier 2009

3 Praktisches Beispiel: Die Konfliktanalyse im Wandel

Als ein Beispiel für die Anwendung der neuen Planungsmodelle haben wir im Workshop auf dem Bundeskongress in Halle u.a. den aktuellen Mehrebenen-Konflikt in Darfur(Sudan) gewählt, bei dessen Analyse im Unterricht der Politikzyklus versagt. Der Konflikt umfasst Verbrechen gegen die Menschlichkeit und spielt sich, von der Welt wenig beachtet, im Sudan auf lokaler, regionaler, staatlicher und internationaler Ebene gleichzeitig ab. Er ist ohne eine mehrperspektivische und synoptische Betrachtung politi-

scher, ökonomischer, sozialer, historischer, geographischer und ökologischer Aspekte in seinen Ursachen und Folgen nicht zu verstehen.

An Stelle der vierzig Jahre alten kategorialen Vorgehensweise nach Giesecke musste deshalb für den Unterricht auch eine neue, interdisziplinäre Konfliktanalyse entwickelt werden, die auch die fachdidaktischen Prinzipien zur Sachanalyse heranzieht (Lit. Quentmeier 2008 oder www.dvvpb-nds.de).

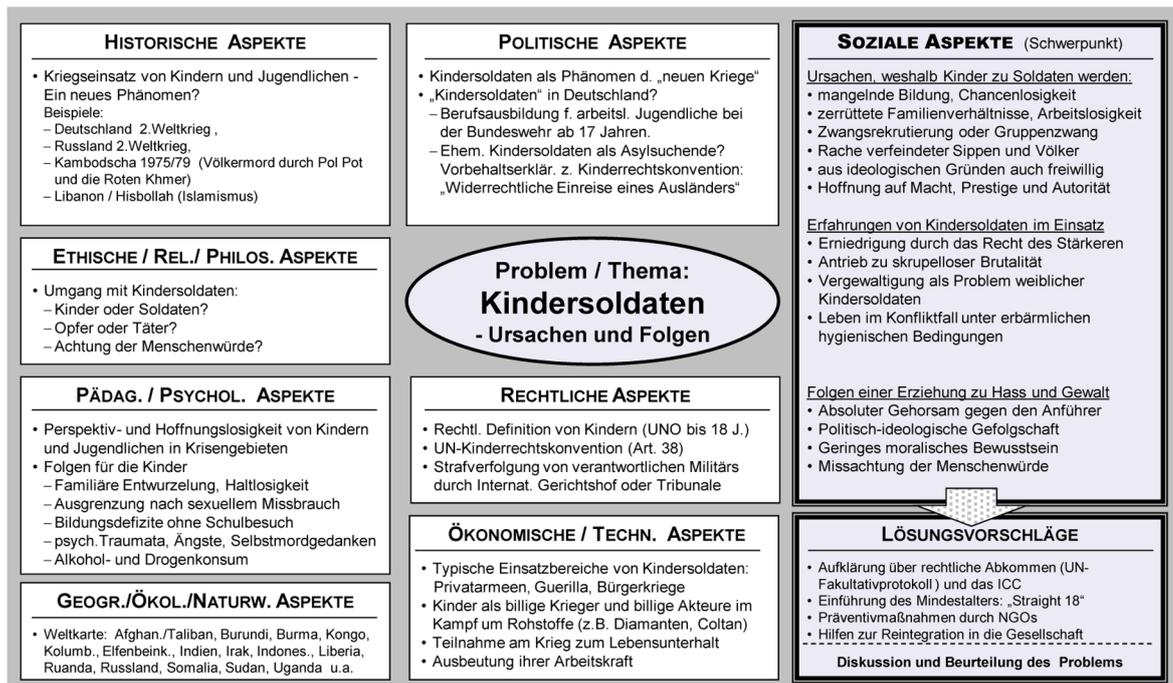
Im Prinzip eignen sich Modelle und Vorgehensweisen für alle politischen, wirtschaftlichen und sozialen Probleme und Konflikte. Speziell für die mehrperspektivische Sachanalyse

mit interdisziplinär vernetzten Fachkonzepten wurden eigene Modelle entwickelt und erprobt (Problemzyklus 1, 2, 3 siehe Quentmeier 2007, 2008).

In Ergänzung der bisher veröffentlichten Modellbeispiele fügen wir hier eine Sachanalyse mit sozialem Schwerpunkt (Problemzyklus 3) hinzu, deren Basis Orientierungswissen zum internationalen „Red-Hand-Day“ mit dem Thema „Kindersoldaten“ enthält.

Die hier vorgestellten Planungsmodelle sollen bei der Lehrerbildung helfen, den EPA entsprechend interdisziplinär, problem- und kompetenzorientiert unterrichten zu lernen.

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



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

© Quentmeier/ Auer 2010

Literaturauswahl:

Ackermann, Peter u.a. 1994: Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts.

Breit, Gotthard / Weißeno, Georg Hrsg. 2003: Planung des Politikunterrichts. Schwalbach/Ts.

Busch, Matthias 2009: Anleitungen zur Unterrichtsplanung in sozialwissenschaftlichen Fächern. Bereichsrezension aktueller fachdidaktischer Planungskonzepte. JSSE Nr. 2/2009. 124-145

Detjen, Joachim 2007: Politische Bildung. München

Hedtke, Reinhold 2005: Kernspaltung oder Kernfusion? Anmerkungen zum Kerncurriculum Politik-Wirtschaft. In: Politik unterrichten. H.2

Hedtke, Reinhold 2008: Wirtschaft in die Schule?! Ökonomische Bildung als politisches Projekt. In: GWP H.4/08

- Hippe, Thorsten 2010: *Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich?* Wiesbaden
- Klee, Andreas 2008: *Entzauberung des Politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion.* Wiesbaden
- KMK 2005: *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) Sozialkunde/Politik*
- kursiv, Journal f. polit. Bildung (2008): *Die Kompetenzdebatte – eine Zwischenbilanz.* H. 3/2008
- Lach, Kurt 1999: *Möglichkeiten und Grenzen kategorialen Politikunterrichts.* In: Kuhn, H-W. / Massing, Peter Hrsg. 1999: *Politikunterricht – kategorial und handlungsorientiert.* Schwalbach
- Massing, Peter / Weißeno, Georg Hrsg. 1995: *Politik als Kern der politischen Bildung.* Opladen
- Massing, Peter 2008: *Basiskonzepte für die politische Bildung.* In: Weißeno 2008, 184 – 198
- Moegling, Klaus 2008: *Definitivische und konzeptionelle Grundlagen der Kompetenzorientierung.* In Backhaus, Kerstin / Klaus Moegling u.a. 2008 *Kompetenzorientierung im Politikunterricht.* Hoheng., 10 -41
- Quentmeier, Manfred 2007: *Grundlagen einer neuen interdisziplinären Didaktik der Politischen Bildung.* In: *Politik unterrichten.* H.2/2007, 13 – 22 (www.dvpb-nds.de)
- Quentmeier, Manfred /Jürgen Westphal 2008: *Die Konfliktanalyse im Wandel. Unterrichtsplanung Sek. II am Beispiel des Darfur-Konflikts.* In: *Politik unterrichten* H.2/08, 13 – 22
- Reinhardt, Sibylle 2005: *Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sek I und Sek II.* Berlin
- Sander, Wolfgang 2005: *Handbuch politische Bildung.* Bonn
- Sander, Wolfgang 2007: *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung.* Schwalbach
- Weißeno, Georg Hrsg. 2008: *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat.* Bonn
- Weißeno, Georg u.a. 2010: *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell,* Bonn

Volksbegehren in Niedersachsen gestartet Dieter Galas



Mit der Bildungspolitik der Landesregierung unzufriedene Eltern, Lehrkräfte und Hochschul-lehrer haben in Niedersachsen ein Volksbegehren auf den Weg gebracht. Die Initiatoren stammen überwiegend aus dem Kreis derer, die sich im Frühjahr und Sommer 2009 massiv gewehrt und öffentliche Proteste dagegen organisiert haben, dass nun auch an den Integrierten Gesamtschulen (IGS) der Bildungsweg bis zum Abitur um ein Jahr verkürzt wird. Als im Jahre 2003 der 13. Schuljahrgang an den Gymnasien gestrichen wurde, traf das nicht die IGS. Was die Landesregierung und die Koalitionsfraktionen im Niedersächsischen Landtag sechs Jahre später bewogen hat, diesen Schritt nachzuholen, ist nicht deutlich geworden. Das Argument von Kritikern dieser Regelung, den IGS sollte ein vermeintliches Privileg genommen werden, um die überall im Lande zu beobachtende steigende Nachfrage nach Gesamtschulplätzen zu bremsen, ist jedenfalls nicht abwegig.

Gesetzentwurf vorgelegt

Die Rückkehr zum neunjährigen Durchlaufen des Gymnasium und der Gesamtschule steht an der Spitze des Gesetzentwurfs, den die Initiative zur Grundlage des Volksbegehrens gemacht hat. An beiden Schulformen sollen die Schuljahrgänge 5 bis 13 geführt werden (siehe § 1 im nachfolgenden Kasten). Der Begründung kann entnommen werden, dass die Initiatoren aber keine Einwände dagegen haben, dass den Schulen in „untergesetzlichen“ Regelungen die Möglichkeit angeboten wird, Schülerinnen und Schüler „individuell oder in besonderen Lerngruppen“ schon in acht Schuljahren zum Abitur zu führen.

Als das in den Jahren 2003 bis 2008 bestehende gesetzliche Verbot, neue Gesamtschulen zu errichten, aufgehoben wurde, traf die Landesregierung gleichzeitig Vorkehrungen dagegen, dass in großer Zahl Gesamtschulen errichtet werden können. Von den Errichtungshürden ist die Heraufsetzung der Mindestgröße von IGS die gravierendste.

Mussten bisher IGS mindestens vierzünftig, im Ausnahmefall (z.B. Nutzung eines vorhandenen Gebäudebestandes) dreizünftig geführt werden, wird von den Schulträgern, die eine IGS errichten wollen, der Nachweis verlangt, dass eine solche Schule dauerhaft (14 Jahre!) mindestens mit fünf parallelen Klassen pro Schuljahrgang bestehen wird. Eine nachvollziehbare pädagogische oder schulorganisatorische Begründung für diese bei stark rückläufigen Schülerzahlen unangemessene Festsetzung der Mindestgröße von IGS ist nicht bekannt geworden. Nun haben zwar nach den verschärften Errichtungsbedingungen im Schuljahr