

Expertise zum Rahmenlehrplan
Dr.ⁱⁿ Luisa Girnus

Fragestellungen (1/2]

1. Fachprofil/Kompetenzmodell

Entsprechen das Fachprofil und das Kompetenzmodell dem aktuellen Stand der fachdidaktischen Diskussion? Welche Innovationen sollten erfolgen?

Der Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe im Fach Politische Bildung (RLP GOST) nimmt Bezug auf das Kompetenzmodell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Hier werden vier Bereiche formuliert: *politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit, methodische Fähigkeiten* und *konzeptionelles Deutungswissen*. Das aus dem Jahr 2004 stammende Kompetenzmodell wird nach wie vor im fachdidaktischen Diskurs rezipiert. Auszeichnend ist, dass es sich um ein politikdidaktisches Modell handelt und damit eine fachliche Spezifik gegeben ist. Das muss nicht der Fall sein, teils orientieren sich Rahmenlehrpläne auch an überfachlichen Kompetenzmodellen. Dem kann jedoch die Problematik folgen, dass die fachspezifische Perspektive sich damit vor allem aus der jeweils dort eingepreisten Fachkompetenz speist. Dies wiederum birgt die Gefahr, dass die Fachlichkeit auf die Komponente des Wissens (z. B. über politische Institutionen oder Regelungen) verkürzt ist. Fachspezifische Kompetenzen (wie z. B. politische Urteilsfähigkeit) stehen dann weniger im Fokus. Argumentiert man aus dem Bedarf fachspezifischer Kompetenzen heraus, ist die Bezugnahme auf ein fachdidaktisches Kompetenzmodell also zu begrüßen.

Gleichwohl ist zu bedenken, dass weiterhin auch andere Kompetenzmodelle im Fachdiskurs verhandelt werden (vgl. Gloe/Oeftering 2020, 106ff.). Dabei können *politische Urteils-* und *Handlungsfähigkeit* als feste Größen auf dem Spektrum der Kompetenzmodelle angesehen werden – auch wenn differente Vorstellungen darüber, wie diese ausbuchstabiert werden, vorliegen. Mit Blick auf Aktualität und Angemessenheit bei der Wahl des Kompetenzmodells im RLP GOST lässt sich zudem nach der stringenten Entwicklung der Fachkompetenzen von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II fragen.

Im RLP 7-10 im Fach Politische Bildung liegt der Kompetenzentwicklung ein Zusammenhangsmodell mit vier Kompetenzen zugrunde: Über *Analysieren, Urteilen* und *Methoden*

anwenden sollen die Lernenden zum *mündigen Handeln* kommen. Zu bemerken ist die hier zusätzlich angeführte Kompetenz *Analysieren*. Eine fachdidaktische Referenz dazu kann im Kompetenzmodell der Autorengruppe Fachdidaktik (2018: 145ff.) gefunden werden, das neben *politischer Urteilsfähigkeit* und *politischer Handlungsfähigkeit* *sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit* als zu fördernde Kompetenzen listet. In Bezug auf die Dreigliederung in dem Modell der Autorengruppe Fachdidaktik ließe sich *sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit* zunächst als eine Präzisierung der *Methodenfähigkeit* lesen. Im RLP 7-10 stehen *Analysieren* und *Methoden anwenden* allerdings nebeneinander. Bei einer möglichen Anpassung der Kompetenzmodelle (von RLP 7-10 und RLP GOST) scheint es lohnend zu diskutieren, wodurch sich diese beiden Kompetenzen unterscheiden und ob bzw. wie diese Unterscheidung auch in der gymnasialen Oberstufe weiterhin sinnvoll ist.

Jenseits der Frage des Zusammenspiels der Kompetenzen sprechen mehrere Gründe dafür, *sozialwissenschaftliches Analysieren* als Kompetenz im Fach Politische Bildung explizit herauszustellen. In einer Informations- und Wissensgesellschaft gehört es zu den wesentlichen Fähigkeiten, Sachverhalte zu erarbeiten. Darunter ist in der Regel mehr zu verstehen als Wissen zu erfassen und zu reproduzieren. Im sozialwissenschaftlichen Sinne sind eine kritische Betrachtung und Einordnung des erworbenen Wissens erforderlich, die nach Genese und Wirkung fragen. Dieses kann zum Beispiel durch Operatoren wie erläutern, erklären, erörtern Ausdruck finden. *Sozialwissenschaftliches Analysieren* schafft eine reflektierte Kenntnis über Sachverhalte wie auch die damit verbundenen Problemlagen und Kontroversen, die wiederum die Grundlage für *politisches Urteilen* und *mündiges Handeln* sind. Ein solches kriteriengeleitetes und strukturierendes Vorgehen ist Ergebnis eines Lernprozesses und mündet idealtypisch in einem intersubjektiv nachvollziehbaren Darlegen der eigenen Analyse (z. B. durch Quellenverweise oder Referenz auf Daten und Befunde empirischer Forschung). *Sozialwissenschaftliches Analysieren* bereitet damit auch die Fähigkeit des wissenschaftlichen Arbeitens vor. Der Aufbau einer *sozialwissenschaftlichen Analysefähigkeit* ist so ein wichtiger Baustein für die in der gymnasialen Oberstufe zu erwerbende Studierfähigkeit (und dies nicht nur für den sozialwissenschaftlichen Bereich).

Es macht Sinn, das *Anwenden von Methoden vom sozialwissenschaftlichen Analysieren* als eigenständige Kompetenzdimension abzugrenzen, wenn hier nicht nur an der Erschließung eines Sachverhalts orientierte wissenschaftliche Arbeitsweisen (wie z. B. Texte untersuchen),

sondern auch Methoden mit Bezug auf ein demokratisches Miteinander gefasst sind. Methoden können hierbei als formalisierte Praxen verstanden werden, in denen u. a. Perspektivübernahme (z. B. durch Rollenspiele, Denkhüte etc.), kommunikative Handlungsfähigkeit (z. B. durch Reden schreiben, durch das Entwickeln von Medienprodukten, die Teilnahme an Diskussionsformaten) oder Elemente der Demokratiebildung (RLP Teilbereich B; z. B. durch kollaboratives Arbeiten) gefördert werden.

Kommt eine Anpassung der Kompetenzmodelle in Frage, ist zudem diskussionswürdig, inwieweit die fachlichen Inhalte im RLP GOST auf das gleiche Modell wie im RLP 7-10 zurückgehen können bzw. sollten. Im aktuellen RLP 7-10 wirkt das angeführte Modell zu Basis- und Fachkonzepten eher aufgesetzt als genuin verbunden mit den aufgemachten Themenfeldern (Armut und Reichtum, Leben in einer globalisierten Welt etc.). Dieser Eindruck resultiert u. a. daraus, dass im RLP selbst keine schlüssige Begründung für die Auswahl der Basis- und Fachkonzepte erfolgt. Entsprechung finden die angeführten Basis- und Fachkonzepte augenscheinlich in der Übertragung des konzeptionellen Deutungswissens auf fachliche Inhalte von Weißeno et al. (2010). Ein Verweis darauf erfolgt im Rahmenlehrplan jedoch nicht, wodurch sich der Eindruck einer willkürlichen Auswahl verstärkt. Überdies finden sich die Fachkonzepte bei den Ausformulierungen der abschlussorientierten Standards im RLP 7-10 lediglich als Teilbereich des *Analysierens* wieder. Daraus wird m. E. nicht offenkundig, wie diese im Einzelnen „als Erschließungs- und Bewertungskategorien für die Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz genutzt“ (RLP 7-10, S. 6.) werden können. Wird ins Auge gefasst, das Modell für Basis- und Fachkonzepte des RLP 7-10 auch im RLP GOST anzuwenden, scheint es sinnvoll, folgende zwei Punkte zu bedenken: (1) Das Zusammenbringen der Basis- und Fachkonzepte mit fachspezifischen Kompetenzen oder gesetzten Inhalten könnte einen unnötigen Übersetzungsaufwand im Planungshandeln der Lehrperson darstellen, sollte dies nicht durch den Rahmenlehrplan selbst geleistet werden. Anders formuliert: Die Verankerung von Basis- und Fachkonzepten im RLP GOST sollte sich ggf. auch innerhalb der Themenfelder und Inhalte klar widerspiegeln. (2) Das aktuell im RLP 7-10 verwendete Modell für Basis und Fachkonzepte wird im politikdidaktischen Diskurs durchaus kritisch rezipiert. Die Auswahl von Fach- und Bildungsstandards sollte daher ggf. nachvollziehbar und unter Abwägen bzw. Einbinden der Kritik erfolgen.

Wird eine Anpassung der Kompetenzmodelle der Sekundarstufe I und der GOST diskutiert, sind neben inhaltlichen auch praktischen Fragen zu bedenken. So schafft ein einheitliches Kompetenzmodell für die Sekundarstufe I und die GOST formale Stringenz. Dies kann das Planungshandeln der Lehrpersonen erleichtern, da innerhalb des gleichen Kompetenzmodells auch die Unterrichtsentscheidungen in der Sekundarstufe I und GOST mit gleicher Argumentationslogik legitimiert werden können. Zudem können die Schüler*innen formal ihre in der Sekundarstufe I erworbenen Fähigkeiten in den Entwicklungs- und Leistungsansprüchen in den Anforderungen der GOST verorten, was Transparenz schafft. Sicherlich ist eine Bezugnahme von erworbenen Fähigkeiten aus der Sekundarstufe I auf die zu fördernden bzw. zu erwerbenden Fähigkeiten auch über logische Schlussfolgerungen möglich, falls zwei verschiedene Kompetenzmodelle Anwendung finden. Dies ist durch Stimmigkeit in Sprache und Darstellung aber deutlich einfacher. Entscheidet man sich für das Beibehalten zweier verschiedener Kompetenzmodelle, wäre es aus genannten Gründen sinnvoll, eine für Lehrpersonen und Lernende nachvollziehbare Verbindung zwischen den Eingangskompetenzen und den zu erwerbenden Kompetenzen im novellierten Rahmenlehrplan kenntlich zu machen.¹

Überdies sollte bei der Wahl des Kompetenzmodells auch die Passung mit den Einheitlichen Prüfungsanforderungen der Kultusministerkonferenz für das Fach bedacht werden.

Gibt es Aspekte (Kompetenzen, Progressionsprinzipien) aus überfachlichen Kompetenzmodellen (4-K-Modell, Lernkompass 2030, auf den EU-Schlüsselkompetenzen beruhende Kompetenzmodelle, ...), die Eingang in die fachbezogenen Kompetenzen und Standards finden sollten?

Überfachliche Kompetenzen nehmen u. a. in den Blick, dass Lernprozesse aktiv durch die Lernenden eingegangen und mitgestaltet werden müssen. Sie tragen damit auch der Notwendigkeit Rechnung, dass in einer transformativen Gesellschaft Wissen und Können lebenslang weiterentwickelt und auch nach dem Schulbesuch eigenständig erworben werden müssen. In dieser Eigenschaft lassen sich überfachliche Kompetenzmodelle ähnlich wie die fächerübergreifenden Kompetenzen verstehen: Sie müssen ggf. mit den fachspezifischen Anforderungen abgestimmt und integriert werden. Dementsprechend kann es Sinn machen,

¹ An dieser Stelle ist zu anzumerken, dass die Darstellung der Lerneingangsvoraussetzungen im aktuellen Rahmenlehrplan (GOST) dem Kompetenzmodell der Sekundarstufe I folgen.

grundsätzlich zu diskutieren, ob über die fachbezogenen Kompetenzen und Standards hinausgehend auf weitere Aspekte² im fachspezifischen Rahmenlehrplan rekurriert werden soll oder ob diese Aspekte sogar fest darin verankert werden sollten. Dabei abzuwägen ist, dass ein verbindlicher Eingang zusätzlicher Elemente die Gestaltungsfreiheit der Lehrperson und bei der Entwicklung schulinterner Curricula einschränkt.

Steht man einer Integration überfachlicher Kompetenzen/Kompetenzmodelle offen gegenüber, kann zunächst gefragt werden, inwieweit sich Elemente dieser überfachlichen Kompetenzen/Kompetenzmodelle nicht bereits implizit oder explizit im Rahmenlehrplan wiederfinden und inwieweit hier (noch weitere) Synergien gefunden werden können. Der an Selbstwirksamkeit orientierte Lernkompass 2030 setzt beispielsweise auf selbsttätige, selbstkritische und auf Fehlertoleranz bedachte Lernsettings. Es geht dabei stark um ein „neues“, selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten. Das ist sicherlich vereinbar mit fachbezogenen Kompetenzen. Im Sinne politischer Bildung ist jedoch substantziell, neben einem subjektbezogenen Funktionieren im System die politische und gesellschaftliche Makroebene zu reflektieren sowie bestehende Strukturen machtkritisch zu hinterfragen. Synergien lassen sich somit vor allem im Bereich der Arbeitsweise beim Kompetenzerwerb und weniger auf inhaltlicher Ebene finden.

Ähnliches gilt für das 4-K-Modell oder die Kompetenzen für demokratische Kultur des Europarats. Die Modelle können aus verschiedenen Gründen kritisch betrachtet werden, weisen aber unverkennbar eine Konvergenz zu Zielen Politischer Bildung auf. Dabei bleiben Sie aber im subjektiven Nahraum und lassen die politische Handlungsebene vermissen. Diese lässt sich am ehesten in den EU-Schlüsselkompetenzen bei der Kompetenz *aktiver Bürgerschaft* erkennen.

Ein Eingang von Aspekten oder Grundideen überfachlicher Kompetenzmodelle in die fachbezogenen Kompetenzen und Standards sollte unter Abwägen der bestehenden Fürsprache und Kritik an den Modellen getroffen werden. Bezüge zu überfachlichen Kompetenzmodellen sollten ersichtlich/transparent sein.

² Dies könnte neben überfachlichen Kompetenzmodellen ebenso fächerübergreifende Kompetenzen (RLP Teil B) betreffen.

2. Abschlussorientierte Standards

Angelehnt an den RLP 1-10 sollen die abschlussorientierten Standards beobachtbare Leistungen der Lernenden beschreiben („Die Lernenden beschreiben/erläutern/diskutieren...“). Ausschließlich inhaltsbezogene Standards, die Operatoren wie kennen/sich auseinandersetzen/verstehen/berücksichtigen verwenden, werden nicht dargestellt.

Welche Standards, die auf angestrebte

- **Fähigkeiten und Fertigkeiten**
- **Anwendung von Wissen und**
- **Haltungen**

gerichtet sind, fehlen im gültigen RLP bzw. sollten aufgrund der Fachspezifik ergänzt werden? (Anhang 2 Beispiele für Standards in den Bereichen knowledge/skills/attitudes) Die Standards sollten ebenfalls in Online-Situationen erfüllt werden können (schriftliche und mündliche Produkte in digitalen Formaten).

Die Anpassung an die Darstellungslogik des RLP 7-10 bezogen auf die abschlussorientierten Standards ist zu begrüßen. Angesichts des vielfältigen und wachsenden Aufgabenprofils einer Lehrperson sind alle Maßnahmen, die das Lehrer*innenhandeln potenziell erleichtern, zu begrüßen. Unnötige Komplexität und Redundanzen sollten entsprechend vermieden werden. Je nachvollziehbarer und stimmiger die Rahmung für den Unterricht ist, umso mehr Transparenz wird für alle Beteiligten geschaffen.

Der aktuelle Rahmenlehrplan listet zum einen *inhaltsübergreifende* und zum anderen *inhaltsbezogene* (den jeweiligen Themenfeldern zugeordnete) abschlussorientierte Standards auf. Anders als im RLP 7-10 sind die abschlussorientierten Standards nicht direkt den Kompetenzbereichen zugeordnet. Die Frage nach zu ergänzenden Standards kann vor dem Hintergrund dieses Strukturunterschieds mit unterschiedlichen Schwerpunkten diskutiert werden: Einerseits ließe sich überdenken, ob die Darstellung der abschlussorientierten Standards im RLP GOST gänzlich neu zu strukturieren und der Darstellungsform des RLP 7-10 anzupassen wäre. Andererseits kann gefragt werden, inwieweit innerhalb der bestehenden Struktur Anpassungen notwendig sind. In beiden Fällen sollten die Auswahl und Formulierung abschlussorientierter Standards im Ergebnis leicht ersichtlich auf die zugrunde gelegten Kompetenzmodelle zurückzuführen sein.

Orientiert man sich an der Aufteilung bzw. Formulierung im aktuellen RLP GOST und betrachtet die dort als *inhaltsübergreifend* gekennzeichneten abschlussorientierten Standards, empfiehlt sich eine Überprüfung sowohl bezüglich ihrer jeweiligen Relevanz als auch in Hin-

blick auf ihre inhaltliche Passung. Teilweise sind hier sicherlich Reformulierungen und Ergänzungen notwendig.³ Um in diesen Bereich mehr Struktur zu bringen, ließen sich die gelisteten inhaltsübergreifenden Anforderungen den Kompetenzbereichen zuordnen und bezogen auf diese ergänzen. So wäre eine größere Transparenz hinsichtlich der Förderung jeweiliger Kompetenzen gewährleistet. Beispielsweise fiele ein abschlussorientierter Standard wie „Schüler*innen können das Handeln wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Akteure erklären und bewerten“ dann in den Bereich politischer Urteilskompetenz. Wie derzeit sollten Anforderungen bezüglich des wissenschaftlichen Arbeitens als Teil des *Analysierens* bzw. des *Methoden Anwendens* (z. B. Diagramme auswerten, Debatten führen) als *inhaltsübergreifende* abschlussorientierte Standards (re)formuliert werden.

In Hinblick auf die *inhaltsbezogenen* abschlussorientierten Standards ist zunächst zu fragen, inwieweit die Themenfelder und Inhalte novelliert werden. Konkrete Ergänzungen oder Reformulierungen inhaltsbezogener abschlussorientierter Standards lassen sich erst im Anschluss daran effizient klären.

Derzeit stehen die Formulierungen der *inhaltsbezogenen* abschlussorientierten Standards in einer engen Bindung zu den Inhalten. Ob die Inhalte von den Standards oder die Standards von den Inhalten abgeleitet sind, ist dabei nicht ersichtlich. Insgesamt fällt auf, dass Bezüge zwischen den *inhaltsbezogenen* Standards und *Urteils-* sowie *Methodenfähigkeit* (im Sinne von Analysieren) sich gut erkennen lassen, dass aber eine Förderung von *Handlungsfähigkeit* kaum über die aktuelle Setzung der Operatoren zu identifizieren ist. Operatoren wie „Stellung nehmen“ oder „positionieren“, die auf das Entwickeln oder das Vertreten einer politischen *Haltung* hinweisen, sind im aktuellen RLP nicht zu finden. Diskutiert werden kann, inwieweit dieser Aspekt auch über Operatoren wie „Bewerten“ oder „Problematisieren“ abgedeckt wird.

Neben diesen Punkten lässt sich diskutieren, inwieweit die Operatoren ein konkretes Vorgehen bzw. eine konkrete Anforderung induzieren. Zum Beispiel könnte mit dem Operator „erläutern“ in Abgrenzung zu „erklären“ gemeint sein, auch Beispiele anzuführen. Ist dem so,

³ Beispielsweise scheint es irreführend, ein eigenes Urteil in Rollenspielen und Debatten zu vertreten („Schülerinnen und Schüler können ihr fachliches Urteil differenziert begründen und es diskursiv unter Beachtung der grundlegenden demokratischen Regeln (Rollenspiel, Debatte) vertreten“). Gerade die Methoden Rollenspiel und Debatte dienen der Irritation der eigenen Perspektive, um anschließend über Einsicht anderer Perspektiven, aber auch in Abgrenzung zu diesen zum eigenen Urteil zu kommen. Ist mit fachlichem Urteil das Ergebnis einer Analyse gemeint, könnte an dieser Stelle zur Klärung „ihr“ mit „ein“ ersetzt werden.

müssen die zu den Operatoren gehörenden Arbeitsschritte kenntlich sein, da diese Begriffe alltagsweltlich weniger eindeutig gebraucht werden. Werden die Operatoren für das Fach Politische Bildung spezifisch definiert, trägt es zur Transparenz bei, wenn der RLP eine Aufschlüsselung der verwendeten bzw. möglichen Operatoren beinhaltet. Die Wahl und Beschreibung der Operatoren sollten zudem unter Rücksichtnahme der Anforderungen an einen sprachsensiblen Unterricht erfolgen.

3. Themenfelder und Inhalte

Die RLP sind (fachabhängig) in Pflicht-, Wahlpflicht- und fakultative Themenfelder strukturiert und auf einem inhaltlich mittleren Abstraktionsniveau gehalten. Mittleres Abstraktionsniveau bedeutet, dass weder detaillierte inhaltliche Vorgaben erfolgen noch konkrete Themen im Rahmen der Themenfelder benannt werden. Lehrkräfte haben somit einen gewissen Gestaltungsspielraum bei der genauen Planung der Themen.

Sollte die Auswahl der Themenfelder und Inhalte im Hinblick auf den Bildungsbeitrag des Fachs ausgewogener/anders gestaltet werden?

Der bereits erwähnte Gestaltungsspielraum der Lehrkräfte muss eine entscheidende Determinante in der Auswahl und insbesondere auch der Dichte der Themenfelder und Inhalte sein. Folgt man den Ausführungen unter dem Punkt *Lernen und Unterricht* im Rahmenlehrplan, leistet der Unterricht neben den inhaltsbezogenen Aufgaben eine Reihe nicht-inhaltsbezogener Aufgaben. Diese betreffen die Art und Weise des Lernens. Es soll u. a. auf die individuellen Lernvoraussetzungen eingegangen, Anwendungs- und Vertiefungsphasen sowie fächerübergreifendes und Projektlernen ermöglicht werden. Eine dazu geeignete Unterrichtsgestaltung bedarf des Raums, der nicht durch den zeitlichen Druck bestimmte Themen ‚abzuhandeln‘ überlagert werden sollte. Die inhaltlichen Themenvorgaben sollten also leitend, aber dabei nicht zu dicht sein. Dahingehend können auch die Ausführungen im RLP GOST (S. 7f.) zu Themenfeldern und Inhalten gelesen werden, in denen auf exemplarisches Lernen und eine Auswahl der Themenfelder und Inhalte vor allem in Hinblick auf den Beitrag zum Kompetenzerwerb verwiesen wird.

Derzeit sind vier Themenfelder im Rahmenlehrplan genannt: *Demokratie, Wirtschaft, Gesellschaft* und *internationale Politik*. Durch diese Breite wird deutlich, dass sich die damit angestrebte Mündigkeit auf einen weiten Politikbegriff stützt und Teilhabe sowohl im politischen

als auch im sozioökonomischen Sinne in den Blick nimmt. Laut Rahmenlehrplan wird ein „Bezug zur Erfahrungswelt der Lernenden und zu den Herausforderungen an die heutige und perspektivisch an die zukünftige Gesellschaft hergestellt“ angestrebt. Der Grundsatz der Lebensweltorientierung (Gagel 1994) ist im fachdidaktischen Diskurs etabliert und lässt sich im Sinne der Schüler*innenorientierung des Beutelsbacher Konsens lesen. Die Bereiche Gesellschaft, Wirtschaft und Politik sind eng miteinander verwoben und was sich lebensweltlich in Zusammenhängen darstellt, sollte im Unterricht eine Entsprechung finden. Gleichwohl ist die Komplexität der Zusammenhänge zu reduzieren, um sie erschließen zu können.⁴ Ein Weg dazu ist es, die verschiedenen Bereiche jeweils in den Fokus zu nehmen und die Zusammenhänge dabei sukzessive zu erschließen. Dabei erscheint es nicht zwingend notwendig, das Themenfeld *Demokratie* zu priorisieren. Perspektiven gebend ist vielmehr die Orientierung an und Rückführung auf ein politikdidaktisches Kompetenzmodell, das gleichermaßen in allen Themenfeldern Anwendung findet.

Das Themenfeld *Internationale Politik* muss anders als *Demokratie*, *Gesellschaft*, *Wirtschaft* verortet werden. Zum einen steht hier stärker als bei den anderen Themenfeldern eine konkrete politikwissenschaftliche Teildisziplin Patin. Zum anderen findet der Gedanke, in diesem Bereich zur mündigen (direkten) Teilhabe befähigt zu werden, kaum praktische Anwendung. Gleichwohl bringt dieses Themenfeld eine wichtige Komponente in Bezug auf die anderen Bereiche ein: Politik, Wirtschaft und Gesellschaft lassen sich in einer globalisierten Welt nicht (länger) auf eine nationalstaatliche Verwaltungsebene verkürzt verstehen. *Politisches Urteilen* und *Handeln* bedürfen des Einbeziehens überstaatlicher Bedingungen und Herausforderungen. Weltweite Technologisierung, Klimawandel, Wirtschafts- und Versorgungsabhängigkeiten, Kriege und kriegerische Auseinandersetzungen, Naturkatastrophen oder Pandemien verdeutlichen dies eindrücklich. Auch die politische Bearbeitung damit verbundener und weiterer Krisen muss im überstaatlichen Kontext verortet und reflektiert werden. Das Themenfeld *internationale Politik* zeigt sich damit auf ähnliche Weise interdependent wie die Themenfelder *Demokratie*, *Wirtschaft* und *Gesellschaft* untereinander und trägt einen wichtigen Teil zur Einordnung und Reflexion politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Prozesse bei.

⁴ In diesem Zusammenhang ist auch von einer Brückenfunktion der Fachdidaktik die Sprache (vgl. Deichmann 2004, S. 63ff.).

Mit Blick auf die Logik des Spiralprinzips beim Aufbau der Curricula zeigen sich die vier Themenfelder insofern als passend, als sie die Zusammenführung und fachliche Verdichtung der vorangegangenen Themen des RLP 7-10 ermöglichen.

Sollte, was m. E. nicht notwendig ist, die aktuelle Themensetzung nochmals grundsätzlich diskutiert werden, ließe sich z. B. mit inhaltlichen Themenfeldern arbeiten, die die jeweiligen Perspektiven von *Demokratie*, *Gesellschaft*, *Wirtschaft* und *Internationaler Politik* auf sich vereinen. Während in der aktuellen Themensetzung Schnittmengen über die Auseinandersetzung mit den einzelnen Bereichen erschlossen werden, würden dann die einzelnen Bereiche über die Auseinandersetzung mit Schnittmengen erschlossen. Innerhalb solcher Themenfelder müssten also politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Aspekte problematisiert werden können. Dies wäre beispielsweise unter Überschriften wie *Gleichheit versus Freiheit* oder *Migrationsbewegungen* denkbar. Bei einer Neugestaltung der Themenfelder wird idealerweise darauf geachtet, dass es zu keiner Verengung des Politikbegriffs oder einer übermäßigen Aufsplittung der Themenfelder kommt und diese auch offen für sozioökologische Fragestellungen sind. Vier Themenfelder für vier Halbjahre erscheinen pragmatisch. Außerdem sollte bei einer Neusetzung der Themenfelder die derzeit gegebene sozialwissenschaftliche Perspektive nicht verloren gehen.

Eingangs ist darauf verwiesen worden, die gewählten Themenfelder inhaltlich nicht zu überladen, um für die einzelne Lehrperson bzw. die Entwicklung schulinterner Curricula hinreichend Gestaltungsspielraum zu gewähren. Hinsichtlich der aktuellen Formulierungen der Inhalte im RLP GOST ist diesbezüglich anzumerken, dass die einfache Nennung fachlicher Begriffe oder übergeordneter Aspekte a) zu einer Überfrachtung führen und b) die eigentlich angestrebte Kompetenzorientierung unterminieren kann. Anders als im RLP 7-10 sind im RLP GOST keine fachdidaktischen Prinzipien angegeben, die den Umgang mit den Inhalten strukturierten. Die Lehrperson muss also (in einer immer noch von Inputorientierung geprägten Unterrichtskultur) eigenständig fachwissenschaftliche und fachdidaktische Reduktionen vornehmen. Da sich mit dem Großteil der genannten Fachinhalte ebenso wissenschaftliche Abhandlungen füllen ließen, erleichterte es die didaktische Reduktion, würden die Fachinhalte direkt über entsprechende Formulierungen stärker in Richtung einer Kompetenzentwicklung gelenkt. Dies kann geschehen, indem mit der Formulierung direkt auf ein Spannungsverhältnis oder eine Problemperspektive verwiesen wird. Im Themenfeld *Internationale Politik* ist

dies bereits gut gelungen. Auch der Hinweis auf eine exemplarische Betrachtung wie beim Punkt *Politischer Prozess und politische Partizipation in der Bundesrepublik Deutschland*, worunter vermerkt ist „Fallbeispiele politischer Entscheidungen und ihre Auswirkungen“, ist hilfreich. Ergänzungen wie „Grundannahmen“, „Kernelemente“ oder „Vergleich“ grenzen die Inhalte sinnvoll ein. So könnte es z. B. „Vergleich von klassischem Liberalismus, Keynesianismus und Neoliberalismus“ lauten. Mit Blick auf den Gestaltungsspielraum für Lehrpersonen ist eine Eingrenzung der Inhalte durch stärkere Konkretisierung z. B. über die Nennung bestimmter EU-Verträge statt dem jetzigen Wortlaut „zentrale Verträge“ nicht empfehlenswert.

Nachdrücklich empfiehlt sich dagegen, den Lehrpersonen auch im RLP GOST grundsätzliche Hinweise zu politikdidaktischen Prinzipien an die Hand zu geben. Gerade politische *Urteils- und Handlungskompetenz* entwickeln sich im Umgang mit Spannungsfeldern und Problemen sowie anhand von Fallbeispielen. Mit *Problemorientierung*, *Konfliktorientierung* und *Multi-perspektivität* sowie *Exemplarität* stehen politikdidaktische Prinzipien zur Verfügung, die eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung erleichtern.

Die konkrete Auswahl der Inhalte sollte mit der Diskussion der Themen überprüft werden. Hierbei empfiehlt es sich, kritisch zu hinterfragen, ob eine Orientierung an den drei Politikdimensionen in der jetzigen Form gelungen in Bezug auf die Kompetenzentwicklung ist. Damit ist keineswegs gemeint, dass die drei Dimensionen des Politischen als Modell Bedeutung und Nutzen einbüßen sollten. Wird jedoch – wie scheinbar aktuell versucht – an der Strukturierung der Themenfelder in *polity*, *politics* und *policy* festgehalten, ist zu diskutieren, wie diese über die Anordnung und Benennung der Inhalte leichter zu erkennen ist. Eine stärkere Kompetenzorientierung und Offenheit für Problemorientierung könnten eventuell über eine Strukturierung in Herausforderungen, Akteur*innen und Handlungsmöglichkeiten gefunden werden. Grundsätzlich ist eine nachvollziehbare Setzung der Inhalte zu begrüßen.

Diskutiert werden sollte, ob die Anordnung/Reihung der Themenfelder besser gestaltet werden kann. Eine geeignete Abfolge wäre m. E. *Gesellschaft, Wirtschaft, Demokratie, Internationale Politik*. Dafür sprechen drei Gründe. (1) Während in der Doppeljahrgangsstufe 9/10 referenzielle Inhalte zu den Themenfeldern *Demokratie, Internationale Politik* und *Wirtschaft* aufgegriffen werden, liegen die gesellschaftlichen Bezüge in der Doppeljahrgangsstufe 7/8. Nach dem Spiralprinzip sollte dieser Bereich als erster wieder aufgegriffen werden. (2)

Stärker noch mag das Argument wiegen, dass über den Bereich Gesellschaft insbesondere anhand von Fragen sozialer Gerechtigkeit lebensweltliche Relevanz hergestellt werden kann. Soziale Wertigkeiten und Normen sind zudem Dinge, die potenziell auch innerhalb der sich jeweilig neu zusammenfindenden Lerngruppe in der Q1 Bedeutung haben. Für gelingenden Unterricht ist das Lernklima ein entscheidender Faktor. Dafür verspricht das Themenfeld *Gesellschaft* mehr Synergieeffekte als ein Einstieg mit Demokratietheorien. (3) Die Europäische Union (EU) ist Inhalt des Themenfelds *Demokratie*. Dass diese Zuordnung sinnvoll ist, wird im Zusammenhang des Folgeabschnitts dargelegt. Gleichwohl bietet es sich inhaltlich stark an, die Auseinandersetzung mit der EU in das Themenfeld *Internationale Politik* fließen zu lassen. Die beiden vermeintlich stärker politikwissenschaftlichen Themenfelder ans Ende der Qualifikationsphasen zu legen, entspricht zudem einer progressiven Entwicklung einer Wissenschaftsorientierung in der gymnasialen Oberstufe.

Welche Themenfelder und Inhalte sollten aus fachlicher Perspektive entfallen/neu hinzukommen/gekürzt/umfangreicher/verbindlich/unverbindlich gestaltet werden?

Die vier an den vier Abschnitten der Qualifikationsphase orientierten Themenfelder erscheinen inhaltlich umfassend und sind gleichzeitig so weit gefasst, dass sie über die Inhaltssetzung wechselseitig und interdependent erschlossen und diskutiert werden können. Die folgende Betrachtung stellt daher die dazugehörigen Inhalte in den Vordergrund und erfolgt exemplarisch.

Die Auswahl der Inhalte bewegt sich m. E. zwischen zwei Spannungslinien: Zum einen zwischen Systematik im Sinne der Bezugswissenschaften und Nutzbarkeit im Sinne der Kompetenzvermittlung, zum anderen zwischen dem Ziel, vergleichbaren Unterricht zu generieren und einer bestmöglichen und damit an der jeweiligen Lerngruppe orientierten Gestaltung des Unterrichts. Bezüglich der ersten Spannungslinie ist zu bedenken, dass auch die wissenschaftlichen Inhalte und Erkenntnisse wachsen und die Bezugsdisziplinen sich weiter ausdifferenzieren. Ein didaktisch reduziertes Abbild des Wissenschaftsstands ist also schlicht nicht möglich. Die Elemente, die aus dem Spektrum der wissenschaftlichen Erkenntnisse und Ideen ausgewählt werden, können nur punktuell sein und sind damit in besonderer Weise legitimierungsbedürftig. Dies kann über einen neu zu begründenden Kanon von Fachinhalten

oder einer fundierten Ableitung von Grundzügen⁵ teils, in jedem Fall aber über die Betrachtung des Mehrwerts für die Kompetenzentwicklung gelingen. Bezüglich der zweiten Spannungslinie ist zu bedenken, dass über die Einheitlichen Prüfungsanforderungen und die Hinweise zum Zentralabitur bereits Vorgaben bestehen, über die eine Vergleichbarkeit gesichert wird. Unter dem Aspekt Vergleichbarkeit bzw. innerdeutscher Mobilität sind ggf. auch die Bildungsstandards anderer Bundesländer einzubeziehen.

Betrachtet werden nun die derzeit gesetzten Inhalte pro Themenfeld. Leitend dabei ist, inwiefern die Inhalte Grundzüge des Fachs widerspiegeln und inwieweit eine kompetenzorientierte Auslegung der Inhalte in der Formulierung angelegt ist. Letzteres lässt sich – wie oben bereits ausgeführt – forcieren, wenn die Inhalte auf bestehende Probleme, Herausforderungen und/oder Handlungsmöglichkeiten verweisen.

Im Themenfeld *Demokratie* sollte der Punkt *Grundgesetz und politische Ordnung der Bundesrepublik* diesbezüglich diskutiert werden. Hier böte es sich z. B. an, statt einer einfachen Liste „Verfassungsorgane, Parteien, Wahlen, politische Parteien“ eine Formulierung in Richtung „Akteur*innen und deren Aufgaben im politischen System (Verfassungsorgane, Parteien, Wahlen, politische Parteien)“ zu finden. Auch ließe sich diskutieren, den gesamten Punkt *Grundgesetz und politische Ordnung der Bundesrepublik* mit dem Punkt *Politische Prozess und politische Partizipation in der Bundesrepublik Deutschland* zusammenzuführen. So läge es nah, Verfassungsorgane, Parteien, Wahlen, politische Parteien aus der Perspektive des politischen Prozesses und ggf. direkt anhand von Fallbeispielen zu thematisieren und damit neben dem Erschließen der Akteur*innen und Verfahren auch deren Funktionsfähigkeit (Performanz) zu bewerten. Beim Punkt *Demokratietheorien* lässt sich diskutieren, ob eine Vergleichsperspektive sinnvoll sein kann (Vergleich zwischen direkter und repräsentativer Demokratie). Insgesamt ist zu fragen, inwieweit ein stärkerer Fokus auf Herausforderungen der Demokratie gelegt werden sollte. Hierbei ließe sich (bei einer Neuordnung der Themenfelder) an sozioökonomische Krisen anschließen, die im Themenfeld *Gesellschaft und Wirtschaft* inhaltlich bereits angeschnitten worden sind. Ergänzt werden sollte in diesem Sinne auch ein inhaltlicher Verweis auf Herausforderungen für die demokratische Ordnung (Stichwort: Krise der repräsentativen Demokratie).

⁵ jeweils unter Beachtung des Beutelsbacher Konsenses

Im Themenfeld *Wirtschaft* werden m. E. Erwerbstätigkeit und unbezahlte Arbeit als Säule der Wirtschaftsordnung zu wenig berücksichtigt. Diese Aspekte ließen sich z. B. über einen Punkt „Ideen des Wirtschaftens“ integrieren. Unter diesem könnte dann neben Markt- und Planwirtschaft auch soziale Marktwirtschaft als Wirtschaftsordnung thematisiert werden, bevor sich der Wirtschaftspolitik zugewendet wird. Andernfalls könnte „Erwerbstätigkeit und unbezahlte Arbeit“ als ein eigenständiger Punkt unter *Wirtschaftspolitik in der sozialen Marktwirtschaft* ergänzt werden. Des Weiteren sollte diskutiert werden, inwiefern Formen moderner Erwerbstätigkeit, Plattformökonomie, Digitalisierung der Wirtschaft, Postwachstumsökonomie und Postkapitalismus aufgegriffen und ggf. andere Inhalte verkleinert oder herausgenommen werden können.

Für das Themenfeld *Gesellschaft* bietet sich eine nochmals grundständige Diskussion über die inhaltliche Struktur an. Keine der Ausformulierungen leitet zu einer Problem- oder Konfliktperspektive. Unter dem Punkt „Theorien zur Entstehung sozialer Ungleichheit“ ist mir nicht ersichtlich, auf welche Theorien hier verwiesen wird⁶. Auch ist mir nicht klar, welchen Beitrag zur Kompetenzentwicklung die Modelle zur Sozialstruktur beitragen, wenn sie nicht mit einer politischen Handlungsposition oder Herausforderungen in Verbindung gebracht werden. Eine Möglichkeit hierzu wäre es, die Sozialstrukturmodelle im Zusammenhang mit sozialer Mobilität zu problematisieren. Ergänzt werden sollte ein Punkt zu antidemokratischen Positionen in der Gesellschaft. Zudem ist zu prüfen, inwieweit unter dem Punkt „Dimensionen sozialer Ungleichheit“ Fragen sozialer Gerechtigkeit und Ungleichbehandlung durch Diskriminierung wie u. a. Rassismus, Sexismus, Klassizismus, Ableismus subsumiert sind oder ob diese Aspekte gesondert angeführt werden sollen. Überdies ist zu fragen, inwieweit Digitalität und Technologisierung von Gesellschaften⁷ und/oder des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft zu thematisieren sind. Da auch die zum Themenfeld gehörenden abschlussorientierten Standards bezogen auf die Fachkompetenzen deutlich ausbaufähig sind, ist ggf. eine gesonderte Expertise zur Umsetzung des Themenfeldes *Gesellschaft* einzuholen.

⁶ Es sei denn, hiermit sind die hinter den Sozialstrukturmodellen liegenden Theorien gemeint, was aber durch die Trennung der Inhaltselemente nicht der Fall zu sein scheint. Orientierung zu diesem Punkt könnten z. B. Rosa et al. 2020 geben.

⁷ Hierbei ist auch die Weiterentwicklung künstlicher Intelligenz zu beachten.

Das Themenfeld *Internationale Politik* zeigt einen in sich und bezogen auf die Kompetenzentwicklung schlüssigen Aufbau.

Welche Themenfelder und Inhalte sollten aus fachlicher Perspektive aktualisiert werden? Inwiefern?

Die folgenden Vorschläge zur Aktualisierung beziehen sich auf die aktuelle Setzung der Inhalte unabhängig davon, ob diese zukünftig bestehen bleiben oder nicht.

Im Themenfeld Demokratie sollten die Beispiele für *Demokratie im Wandel* (Leistungskurs) aktualisiert werden. Hier könnten aktuelle Formen zivilgesellschaftlichen Engagements oder der Einfluss global agierender Unternehmen (z. B. anhand von Lobbyismus) als Optionen diskutiert werden. Der Punkt *Demokratietheorien* könnte in Hinsicht auf Möglichkeiten voranschreitender Demokratisierung ergänzt werden (Wie kann Demokratie jenseits klassischer Vorstellungen von direkter und repräsentativer Demokratie vorangetrieben werden?). Der Unterpunkt *Politische Systeme* sollte dem Sachverhalt Rechnung tragen, dass politische Herrschaftsformen kaum idealtypisch vorliegen. Wichtig wäre es sicherlich, auf illiberale (defekte) Demokratien einzugehen bzw. politische Systeme im Spektrum von Demokratie, Autokratie und Totalitarismus zu thematisieren.

Zu den Themenfeldern *Wirtschaft* und *Gesellschaft* können Hinweise zur Aktualisierung dem vorangegangenen Abschnitt entnommen werden. Im Themenfeld *Internationale Politik* sollte eine Aktualisierung der aufgelisteten *Herausforderungen internationaler Politik* z. B. durch einen Verweis auf multiple Krisen erfolgen.

Aspekte von weltweiter Migrationsbewegung sollten in allen Themenfeldern ergänzt/aktualisiert werden. Stichworte dazu sind z. B. Asyl- und Einwanderungspolitik, Fachkräftemangel, Urbanisierung, Leben in der Migrationsgesellschaft, globale Gerechtigkeit. Ebenso stellen der menschengemachte Klimawandel und Biodiversitätsverlust sozioökonomische und sozioökologische Herausforderungen dar, deren politische Bewältigung für die Zukunft essenziell ist. Ergänzungen bzw. Aktualisierungen diesbezüglich sollten unter Rekurs auf die dahinterliegende Frage nach der Natur – Tier – Mensch Beziehung für alle Themenfelder diskutiert werden. Außerdem lässt sich abwägen, ob Krise und/oder Transformation als wiederkehrende Begriffe in allen Themenfeldern Eingang in den RLP GOST finden sollten.

4. Offene Perspektiven

Unabhängig von der Anknüpfung an die aktuelle Struktur des RLP interessieren uns (z. B.) Ideen, die:

- **über traditionelle Konzepte der Fächer (Inhaltskanon, Kompetenzschwerpunkte) hinausweisen,**

Sicherlich nicht neu, aber an dieser Stelle eventuell zu bedenken sind die Vorzüge von Projektarbeit im Bereich der Politischen Bildung.

- **die Fächer des Aufgabenfeldes 2 (Gesellschaftswissenschaften) miteinander kombinieren, modularisieren und aufeinander abstimmen, sodass unabhängig von der Fächerwahl im Aufgabenfeld 2 relevante Kompetenzen (das schließt den Umgang mit fachlichem Wissen ein) von allen Lernenden in der gymnasialen Oberstufe erworben werden.**

Auf der Ebene der Fachinhalte kann ein Abstimmen darüber, wann und wie die fachspezifischen Themenfelder adressiert werden, sicherlich Synergien erzeugen. Gut gelingen könnte dies im Themenfeld Internationale Politik. Dass die fachspezifischen Kompetenzen sich wechselseitig ersetzen können, halte ich allerdings für fragwürdig.

Ähnlich wie in Bezug auf fächerübergreifende Themen (wie z. B. Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratie- oder Medienbildung) bestehen Schnittmengen zwischen den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Eine solche Schnittmenge kann beispielsweise ein reflektiertes, multiperspektivisches Urteilen sein, das verschiedene Lebensbereiche und Lebenslagen wie auch sozioökologische und sozioökonomische Ebenen bedenkt. Die perspektivgebenden Inhalte werden jedoch insbesondere über die Trias Politik – Gesellschaft – Wirtschaft gegeben. Dies sind die Kernbereiche der Politischen Bildung. Politische Bildung ist machtkritisch, fragt nach Deutungshoheiten und sozialer Gerechtigkeit, sie bezieht System, Struktur und Subjekt sowie deren Wechselwirkung in ihre Aushandlungen mit ein. Zudem steht die demokratische Handlungskompetenz gerade hier im Fokus und kann nicht ohne Weiteres in anderen Fächern erworben werden.

Soll dennoch eine Modularisierung der Gesellschaftswissenschaften, wie hier angedacht, durchgesetzt werden, ist vorab ein intensiver Austausch zwischen den Fachdidaktiken m. E. unabdingbar. Dieser sollte sowohl im wissenschaftlichen Bereich, unter Praktiker*innen als auch zwischen Wissenschaft und Praxis erfolgen. Damit verbunden sind Fragen der interdis-

ziplinen Überarbeitung von Kompetenzformulierungen und Ausformulierung entsprechender Module sowie deren wissenschaftlich begleitete Erprobung. Auch müssten Konzepte für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Vorfeld entwickelt und angeboten werden. Positionen zu solch einem Vorhaben sollten von allen Beteiligten⁸ eingeholt und diskutiert werden.

Fragestellungen (2/2), Nachtrag

Seit unserer Anfrage (und der Versendung der Verträge an Sie) hat sich eine Erweiterung des Projektes ergeben. Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS) hat entschieden, sich an der Entwicklung der Rahmenlehrplanteile Altgriechisch, Latein, Geografie, Geschichte und Philosophie, Politikwissenschaft/Politische Bildung zu beteiligen. Somit wird es für die Länder Berlin und Brandenburg künftig ländergemeinsame Rahmenlehrplanteile für die o. g. Fächer geben.

Die an Sie beauftragten Gutachten sind auf die Begutachtung und Empfehlungen zu den Kompetenzmodellen, Standards und Themen/Inhalte der o. g. Fächer gerichtet. Diese sind in den zu begutachtenden Plänen Berlins (2006) mit den Plänen Brandenburgs (2018) größtenteils identisch.

Exkurs: Das MBS beauftragte Modifikationen seiner Pläne aufgrund von organisatorischen Änderungen im Kurssystem der gymnasialen Oberstufe, sodass gegenüber den Ursprungsfassungen aus dem Jahr 2006 punktuelle Änderungen vorgenommen worden sind (Aktualisierung der Eingangsvoraussetzungen im Hinblick auf die Abschlussstandards in der Jgst. 10, Änderungen in den Themenfeldern). Betroffen waren hiervon die Pläne in den Fächern Latein, Geschichte, Geografie sowie Politische Bildung.

Für die Anfertigung der Gutachten möchten wir Sie bitten zu prüfen, damit auch die Brandenburger Pläne berücksichtigt sind, welche Umsetzungen Sie in den Brandenburger Plänen finden, die beispielgebend für die künftigen ländergemeinsamen Fachteile sein könnten.

Ich beantworte diese Frage mit Blick auf den Berliner Rahmenlehrplan Politikwissenschaft.

Der Berliner Rahmenlehrplan Politikwissenschaft ist in Bezug auf Themen und Inhalte sehr viel stärker modularisiert als der Brandenburger. Da eine Aufteilung in vier Themenfelder unterstützt wird, wäre zu diskutieren, an welchen Stellen Überschneidungen zu finden sind

⁸ auch der Schüler*innenschaft

und wie diese die vier Themenfelder des Brandenburger RLP ergänzen oder darin aufgehen. Bezüglich dieser Überschneidungen wäre sodann eine Anpassung leicht. Die Frage ist, was zukünftig darüber hinaus im Berliner RLP zu finden sein wird oder zu finden sein soll. Auf der Inhaltsebene ist das Unterrichtshandeln im Berliner RLP im Vergleich zum Brandenburger Rahmenlehrplan derzeit stärker vorgegeben. Hier sollte – wie oben bereits ausgeführt – eher mehr Gestaltungsspielraum für die Lehrpersonen und die Entwicklung schulinterner Curricula gelassen werden, um den Unterricht lernendenorientiert gestalten zu können. Gleichzeitig ist die Auswahl der Inhalte durch die Einteilung in Pflicht- und Wahlbereiche flexibler. Ebenso ließe sich also mit dem Argument des Gestaltungsspielraums auch über Wahlpflichtbereiche, die ggf. den vier Themenfeldern zugeordnet sind, diskutieren. Mit Blick auf diese wäre dann neu zu diskutieren, welche Inhalte verbindlich sein sollen und wie diese Verbindlichkeit bzw. Unverbindlichkeit der Wahlpflichtelemente legitimiert wird.

Entscheidet man sich für eine Neuformulierung der inhaltsübergreifenden abschlussorientierten Standards, kann die Ausformulierung entlang der Kompetenzen im Berliner Rahmenlehrplan Ausgangspunkt diesbezüglicher Überlegungen sein.

Für die Fächer Politische Bildung und Politikwissenschaften wären wir zudem auch für Einschätzungen dankbar, ob von den betreffenden Gutachter:innen eine Zusammenführung der Fächer befürwortet wird und wie dieses Fach titulierte werden sollte.

Eine Zusammenführung der beiden Fächer ist unter dem Gesichtspunkt der Personenmobilität zu befürworten. Durch die geographische Nähe und damit potenziellen Standortwechseln von Lernenden, Lehrenden und auch von Lehramtsstudierenden in Potsdam und Berlin besteht ein Interesse, mit einem Standortwechsel verbundene Übergänge einfach zu gestalten. Das gilt auch für schulische Rahmenvorgaben. Ausschlaggebend sollte gleichwohl ein Zusammenfinden bei der Ausgestaltung eines gemeinsamen Rahmenlehrplans sein. Derzeit sehe ich im Brandenburger Rahmenlehrplan mehr Gestaltungsfreiheit für lernendenorientierten Unterricht durch Lehrpersonen und die Entwicklung schulinterner Curricula. Hinter diese sollte mit einem neuen, gemeinsamen RLP nicht zurückgefallen, sondern ein Ausbau angestrebt werden.

Gelingt eine Zusammenführung zu einem gemeinsamen Rahmenlehrplan, liegt ein gemeinsamer Titel des Fachs nahe. Bedenkt man allerdings, dass sozial- bzw. politikwissenschaftliche Inhalte bundesweit unter recht verschiedenen Fächertiteln unterrichtet werden (vgl.

Gökbudak et al. 2022), ließe sich auch diskutieren, ob aus einem gemeinsamen Rahmenlehrplan zwingend auch ein gemeinsamer Titel resultieren muss.

Bezüglich einer gemeinsamen Betitelung sind m. E. drei Aspekte zu bedenken: die Passung zum Titel in der Sekundarstufe I, das Aufgabenprofil des Faches zwischen Allgemeinbildung und Wissenschaft und die Sichtbarkeit der Bezugswissenschaften.

Zunächst mag geltend gemacht werden, dass das Fach in der Sekundarstufe I in beiden Bundesländern Politische Bildung heißt. Die Schüler*innen beider Bundesländer können bei einer gleichbleibenden Betitelung erfahrungsbasiert abschätzen, worum es im Fach geht. Eine Neuorientierung ist nicht notwendig.

Andererseits kann mit einer Umbenennung des Faches angezeigt werden, dass sich die Inhalte und Arbeitsweisen stärker in Richtung Wissenschaft entwickeln und die Studierfähigkeit vorantreiben. Der Studierfähigkeit und der Ausrichtung am Studium bzw. der Fachdisziplin würde damit (implizit) der Vorzug gegenüber Politischer Bildung im Sinne einer Civic Education eingeräumt. Mit Civic Education ist hier der allgemeinbildende Charakter des Faches zur Stärkung von politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Teilhabe und entsprechender Teilhabemöglichkeiten gemeint. Die Aufgabe kommt zwar über verschiedene fächerübergreifende Inhalte wie Demokratiebildung allen Fächern zu, kumuliert aber in Bezug auf die fachlichen Anteile oft im Fach Politische Bildung.

Wird ein Wechsel des Titels ins Auge gefasst, spielen drittens Themen und Inhalte des Faches eine entscheidende Rolle. Politische Bildung im Brandenburger Rahmenlehrplan GOST wie auch dem der Sekundarstufe I ist breit aufgestellt und die Bezugsdisziplinen gehen eindeutig über einen engdefinierten politikwissenschaftlichen Kanon hinaus. Ein Titel wie *Politikwissenschaft* spiegelt die Inhalte und das Fachverständnis also nur bedingt wider. Eine geeignete und auch in anderen Bundesländern genutzte Alternative wäre der Fachtitel *Sozialwissenschaften*. Auch mit Blick auf Studierfähigkeit und Studium öffnete dies den Blick für das und damit das Interesse am Fächerspektrum in diesem Wissenschaftsbereich stärker.

Literatur

Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.) (2015). Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Deichmann, C. (2004). Lehrbuch Politikdidaktik. Wien: Oldenbourg.

Gagel, W. (1994). Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989. Opladen: Leske + Budrich.

Gloe, M. & Oeftering, T. (2020). Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In: Meyer, D., Hilpert, W. & Lindmeier, B. (Hrsg.). Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 87 - 132.

Gökbudak, M., Hedtke, R. & Hagedorn, U. (2022). 5. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung im Bundesländervergleich.

GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (2004). Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht der politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Rosa, H. et al. (2020) *Gesellschaftstheorie*. München: UVK.

Weißeno, G. et al. (2010). Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.